



Developing a Professional School Counseling Model in Iran

Majid Mahdiah Najaf-Abadi^{ID 1}, Atousa Kalantar Hormozi^{ID 2*}
Qiumars Farahbakhsh^{ID 3}, Hossein Salimi Bajestani^{ID 4}

1. PhD Student Counseling, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) Kalantarhormozi@atu.ac.ir
3. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran
4. Associate Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

School counseling plays a vital role in training the future generation of the country. Thus, there is a need to create a framework and clarify the roles and functions of school counseling programs. To this end, the present study aimed to develop a professional school counseling model in Iran using the qualitative content analysis method. First, upstream documents (Fundamental Reform Document of Education (FRDE) and national curricula) and specialized school counseling texts were analyzed and the underlying themes were extracted. Afterward, the data from the interviews with school counseling experts (school counselors and experts) were analyzed. The analysis of the data revealed 180 subthemes, 59 main themes, and 21 core themes that were used to develop a school counseling model with four components: foundations, management, services, and accountability. The foundations of the model have two key aspects (belief and prospect). The belief component refers to fundamental beliefs of education and prospect reflects an image of the ideal future. Moreover, management involves three key aspects (planning, administration, and interactions). Planning specifies how the program is designed and executed. Administration addresses the needs and procedures used for implementing programs. Interactions refer to the position of programs and the systematic promotion of education. In addition, services encompass two key aspects (inclusiveness and strategy). Inclusiveness refers to the coverage of school counseling services and the strategy specifies the procedures for delivering school counseling services. Finally, accountability involves two key aspects (evaluation and promotion). Evaluation involves measuring school counseling services, factors promoting school counselors' competencies, and the requirements for acquiring such competencies. The professional school counseling model tries to create a comprehensive and systematic framework for school counseling activities by using scientific and culture-based theories to contribute to developing academic, occupational, personal-social, and religious-ethical competencies of future generations.

Keywords: Professional model, School counseling, Upstream documents, Students

Extended Abstract

Introduction

Schools are the main institutions in charge of guiding students for intellectual, social, moral, psychological, and professional development and play a key role in training quality and productive staff who can contribute to the development of societies (Terrin & Triventi, 2023; Dinkmeyer & Carlson, 2010). In the course of growth and education, students may face various challenges, needs, and decisions and school counselors can help to improve the functioning of the school, students, teachers, and parents (Lambie et al., 2019; Shi et al., 2014) to the extent that in many countries, the use of guidance and counseling programs has become an integral part of the educational system (Dhal, 2023; Harris, 2013).

Some most important school guidance and counseling activities include individual and group counseling, guidance, individual planning, systematic support, coordination, consultation, referral, accountability, and

evaluation of program outcomes (Arfasa & Weldmeskel, 2020; Harris, 2013; Fezler & Brown, 2011; Tavakoli et al., 2007). These activities have a positive effect on student progress (Brewington & Kushner, 2020) and support students and the school system (Hosseini Birjandi, 2012). Moreover, the administration of counseling programs accelerates and facilitates educational goals and helps to solve the issues and problems of the education system (Pincus et al., 2020).

School counselors, in the world, and consequently in Iran, face numerous and diverse challenges that lead to role confusion and conflict (Vojdani Hemmat & Kalantar Hormozi, 2022; Holman et al., 2019). Thus, they will not be able to fulfill their professional duties (Wilder, 2018), and as a result, school counseling programs are not successfully implemented (Strear et al., 2018), which increases the possibility of counselor burnout (Kim & Lambie, 2018) and failure to effectively fulfill students' needs (Arrier & Griffin, 2018). Thus, such challenges may disrupt the achievement of school counseling goals.

Currently, professional school counseling models are used in the world to create unity and coherence and reach a comprehensive and systematic perspective of school counseling (BACP, 2015; Harris, 2013; Fox & Butler, 2007; Yeo & Lee, 2014; Lapan et al., 2003; Gysbers, 2000; Hui, 2000; Fischer et al., 1998). Such models can provide a single framework for counseling and guidance activities and functions in schools. They also specify the components of comprehensive school counseling programs, contributing to the design, coordination, implementation, management, and evaluation of the school counseling program and ensuring that school counseling services are provided to all students according to their developmental stages (ASCA, 2019).

Building upon the framework of the professional counseling model and using the comprehensive school counseling program will lead to the professional and scientific advancement of counseling programs in schools and education, and finally provide support to all participants in the school, including teachers, principals, and parents, to improve the provision of services to students (Lapan et al., 2019).

A review of the history of school counseling in Iran demonstrates that counseling in education has undergone severe changes and oscillations, and the absence of a general framework for counseling has caused the suspension and lack of clarity of the identity, goals, tasks, perspectives, and functional areas of school counseling. Thus, a professional school counseling model is needed to address such shortcomings. Moreover, no study has yet attempted to develop a native, comprehensive, and basic model that regulates the basic duties and functions of school counselors and responds to the diverse needs of students and the professional needs of counselors. To this end, the main question addressed in this study is: What is the best professional school counseling model for use in Iran and what are its characteristics?

Methods

Using a qualitative thematic analysis approach, this applied study aimed to develop a school counseling model based on the data from upstream documents and the interviews with school counseling professionals and school counselors.

The research population consisted of relevant documents and subject-matter experts. The required documents were selected through purposive and convenience sampling. First, upstream documents related to the subject in question including the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) developed by the Supreme Council of the Cultural Revolution (SCCR) and the Iranian National Curriculum (High Council of Education, 2012) were searched. In the next step, previous studies in the literature on school counseling including theories, principles, perspectives, programs, roles, services, and successful experiences of school counseling in different countries (e.g. Davis, 2005¹; Sink, 2005²; Littrell & Peterson, 2004³) were reviewed.

The data in the second phase of the study were collected through semi-structured interviews with school counseling experts, including faculty members who had experience working, writing, translating, and teaching in the field of school counseling, and school counselors with at least 5 years of experience and at least a master's degree in counseling or psychology. The interviewees were selected via purposive and snowball sampling, and the sampling procedure continued until the data were theoretically saturated, and no new information was obtained after conducting 16 interviews in line with the established protocol (8 interviews with subject-matter experts and 8 interviews with school counselors). The interviews were conducted with the participants' consent and focused on discovering the components required for developing a professional model of school counseling. The main questions asked during the interviews are as follows:

1. What needs does the school counselor respond to in the school?
2. What are the qualifications/competencies of a professional school counselor?
3. What are the characteristics of a suitable program for school counseling activities?
4. What do you know about the mission of the school counseling program and the mission of school counselors?

1. Exploring school counseling (professional practices and perspectives)
 2. Contemporary school counseling
 3. Portrait and model of a school counselor (school counseling)

5. What services does the school counselor provide directly and indirectly to students?
6. How can the activities of the school counselor be measured and evaluated?
7. With whom and how should the school counselor collaborate to advance the goals of the counseling programs and provide services to the beneficiaries (mainly students)?
8. How does localism occur in school counseling?
9. How are your proactive services as a school counselor?
10. What kind of student should be the output of schools and the education system? What is the mission of the school counselor to achieve this goal?

The data collected from upstream documents and the interviews with the subject-matter experts were analyzed using Braun and Clarke’s (2012) six-step thematic analysis approach: familiarizing with data, generating initial codes, searching for themes, reviewing potential themes, defining themes, and publishing the report. The subthemes extracted from the data were clustered into main themes. The main themes were then merged into the core theme. Afterward, the components of the proposed framework were specified following the comprehensive school counseling model (ASCA, 2016). The extracted components were *foundations, administration, services, and accountability*. Since thematic analysis has an interpretive nature, the coding procedure was performed by independent raters to maintain the reliability and validity of the data.

Findings

A total of 59 main themes extracted from the data were merged into 21 core themes that served as the main components of the proposed model. Furthermore, these themes represented the four main dimensions of the professional school counseling model proposed in this study as displayed in Figure 1:

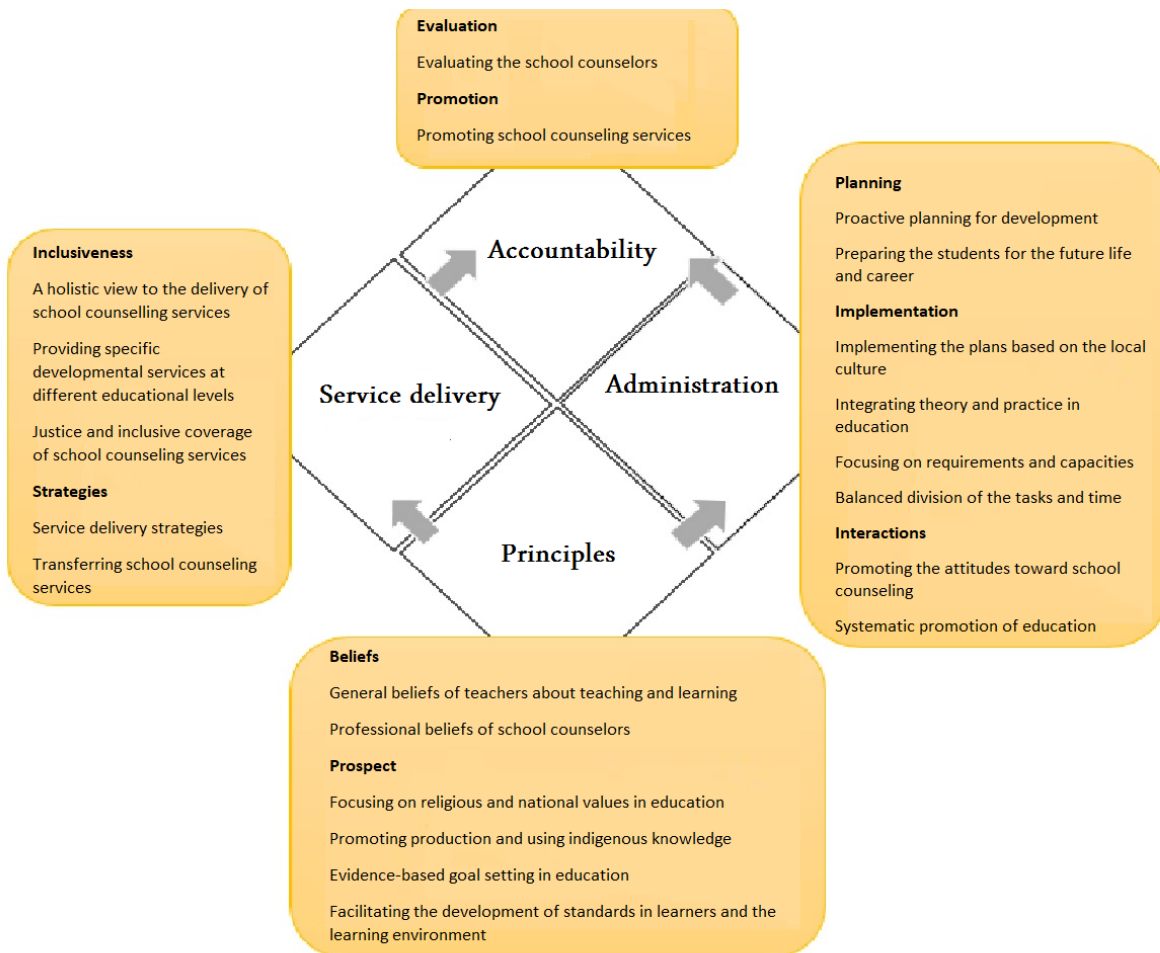


Figure 1. The components, key aspects, and main dimensions of the professional school counseling model

Discussion

The present study aimed to develop a professional school counseling model in Iran to draw a framework for school counseling programs and to align school counseling goals with the school mission (Brewington & Kushner, 2020). The professional school counseling model aims to reduce learning barriers and support

students' academic, career, and social/emotional development (Lambie et al., 2019). The proposed model has four key aspects as discussed below:

Foundations: This component has two key aspects; beliefs and prospects. The first key aspect accounts for beliefs that induce and facilitate behavior, implying that the behavior of educators and teachers can be predicted based on their beliefs, and creating common beliefs among other educators is one of the first steps in developing and implementing school counseling programs. According to the findings from the present study, education is a process that paves the way for fulfilling the divine nature, facilitates the natural growth of the individual in various dimensions, and lays the foundation for conscious and rational choices, taking into account individual and developmental differences in students. According to this perspective, human beings are divine endowments and possess inherent dignity and capabilities that help them develop constantly. Furthermore, the professional beliefs of the school counselor specify the direction of this profession, and these beliefs include the school counselor's vision of themselves, the school counseling profession, and their belief about the school counseling program and its stakeholders.

Another key aspect of the proposed model is the prospect which defines the ideal conditions reflected in the image of the ideal future. This component reflects the identity, direction, and future goals of the education system. According to the professional school counseling model, the vision of the education system involves the development of an Islamic, Iranian identity based on religious values and principles that can contribute to providing a decent life for students and other members of the community. Accordingly, school counseling programs attempt to localize the state-of-the-art experience by using research and scientific theories and formulate high global and regional standards for the target community. The prospect is specified through evidence-based goal setting, comprehensive vision, and attention to the growth of students in all respects. Standards are another part of the school counseling prospect, which guide school counselors in directing, planning, and implementing programs, and contribute to creating academic, occupational, personal/social, and religious/moral competencies in students and improving communication in the educational environment.

Management: Management encompasses the three key aspects of planning, administration, and interactions. Planning involves active planning for inducing growth and preparing teachers for future careers and life. Proactive planning inducing growth focuses on preventive goal-setting, proactive behavior towards the future, long-term perspectives, and future research into programs, and preparation of coherent content for the career, academic, personal/social, and religious/ethical development of students. Students' preparation programs focus on preparing students for future careers and lives, developing their vocational competencies, and discovering and directing students' talents to turn them into productive staff. Moreover, developing life skills can contribute to preparing students for family and social life in the future.

Another key aspect of management is administration, which involves the scientific implementation of the programs based on social conditions and the local culture, the requirements and executive capacities of the programs, and the balanced division of tasks and time in the programs. Counseling programs should be executed based on scientific principles and the requirements and norms of the local culture of each region in line with regional and local policies to provide support for multicultural students and adapt the programs to the culture and context of the school and students. Moreover, the scientific execution of counseling programs means the use of scientific theories in the process of education and the application of theories in life.

The executive requirements and capacities of the programs refer to the necessities, requirements, regulators, and executive resources for school counseling development programs. Moreover, the executive necessities include the formulation of management policies and requirements, systematic vision, quality division using new technologies, and the development of information resources needed by the programs. Program systematicity refers to the factors that lead to the better organization and regularization of programs, including the design of the evaluated program, the simplicity and smoothness of the program, integrated management, efficiency and responsiveness, and the focus on information. The program requirements refer to the factors that should always be present in the programs, including compliance with ethical issues in all services, dynamism and flexibility according to the needs, innovation, and creativity in school counseling programs. Finally, the program resources include human, financial, and communication resources in school counseling programs.

The balanced division of tasks and time in school counseling programs implies that firstly, school counseling programs are activities in which all teachers and school staff participate, and it is necessary to divide the roles and tasks between them in a proportional and balanced way. Moreover, the school counselor has the

most important functions including counseling roles such as guidance, coordination and cooperation, leadership, support, and non-counseling roles. In addition, some roles should be fulfilled by teachers and executive officials. Second, the time in school counseling activities should be assigned according to the developmental needs of students to provide inclusive support for all audiences and comply with priorities in tasks with a greater contribution of preventive and group services than compensatory and individual services.

Interactions as another key aspect of the management process in the professional school counseling model involve promoting attitudes toward the role and position of school counseling and contributing to the systematic promotion of education. The audience's attitudes can be promoted by collecting data and raising awareness of the effectiveness and importance of programs leading to gaining support for counseling programs in the school and contributing to achieving the goals of the programs.

The systematic promotion of education refers to the systematic view and consolidation of the multifaceted participation of actors and influencers inside and outside the educational system to pave the way for growth and change in students by creating a supportive and encouraging atmosphere. The actors within the structure include principals, vice-principals, teachers, peers, school associations and councils, and other school staff. Moreover, influencers outside the educational system include family, religious centers, scientific and research authorities, cultural and social centers, support institutions, industrial centers, entrepreneurs, and media. Given the vital role of the family as a context for the achievement of educational goals, there is a greater emphasis on effective and continuous improvement and enrichment in the education system and executive cooperation with the family.

Services: School counseling services should be inclusive and strategy-driven. Inclusiveness refers to comprehensiveness, justice orientation, consistent coverage of school counseling services, and the provision of developmental services specific to each course and educational level. Inclusiveness also means the comprehensiveness of programs covering all audiences, including students, parents, and school staff, and the use of different strategies in the programs. Justice orientation and consistent coverage refer to the active and persistent role of the counselor in expanding services to all students regardless of their differences, and developmental services specific to each course and grade refer to the provision of counseling services at all educational levels in line with the developmental stages of students.

Strategy is another key aspect of service delivery. This section addresses the ways to provide school counseling services and how to transfer services to students. Service delivery strategies refer to the way school counseling programs are offered and include curriculum guidance, individual planning, individual and group counseling, large group counseling, crisis intervention, referral, consultation, and systematic support. The transfer of services to students refers to the way students access counseling services. Services such as counseling, curriculum guidance, and individual planning that are provided directly to the students themselves are called direct services, and services such as counseling and systematic support that are indirectly offered to the student are called indirect services.

Accountability: Accountability has two key aspects including evaluation and promotion. Evaluation is performed based on some principles such as a systematic and process view, continuity and dynamism, and attention to human and moral rights. Furthermore, evaluation can pave the way for improving quality, responding to stakeholders, and reporting to senior managers. Accordingly, there are three types of evaluation in school counseling. Evaluation of the school counseling program, evaluation of the functions of the school counselor, and evaluation of the school counselor.

The evaluation of the school counseling program aims to systematically measure the effectiveness at the beginning, during, and at the end of the execution of the school counseling programs (formative and summative evaluation). Such an evaluation is performed by the school counselor, counseling professionals, and the program steering committee to measure the degree of achievement of goals, the alignment of the counseling program with the mission of the school, and executive problems.

The evaluation of the performance of the school counselors refers to the examination of the functions of the school counselors as the most important actors in school counseling activities. This type of evaluation should be performed regularly by focusing on variables such as the compliance of the activities with the job description, the amount of time allocated to different services, and adherence to the principles of professional ethics by checking activity registration books, completing self-assessment forms, and surveying stakeholders, beneficiaries, and other colleagues by the school counselors themselves and school counseling professionals.

The evaluation of the school counselors aims at measuring the professional competencies of the school counselors to improve their expertise, which is carried out by the program steering committee, specialists (supervisors), and the school counselors by completing checklists, self-evaluation forms, opinion polls, and reviewing personal promotion files. The evaluation report will be presented to the stakeholders and the higher authorities of school counseling and it will be drafted according to its recipients.

Another key aspect is the promotion of school counseling services that focuses on the competencies of school counselors, the systematic promotion of school staff, and the recruitment, training, and promotion of school counselors. School counselor competencies include the general competencies of educators, scientific, insightful, and practical competencies, and personal characteristics of school counselors. Systematic promotion of school personnel refers to achieving, maintaining, and strengthening the professional competencies of administrators and teachers involved in school counseling programs.

Recruiting, training, and promoting school counselors aim to employ and maintain professional counselors, retrain and exchange continuous professional experiences, improve the professional competencies of school counselors, provide professional training for school counselors in the school environment, supervise professional trainers, apply professional models in professional practice, and strengthen professional identity and personal development of school counselors.

Conclusion

Overall, the professional school counseling model proposed in this study provides a comprehensive and systematic view and attempts to pave the way to direct counseling programs based on new scientific theories and in line with the Iranian Islamic culture so that students can fully participate in the educational process regardless of diversity and individual differences, use opportunities and the curriculum effectively, develop their academic, occupational, personal-social, and religious-moral competencies, and prepare for life after school.

Ethical considerations

To comply with ethical protocols in this study, the researcher provided some instructions to the participants about the objectives of the study, the research procedures, and the publication of the results. The participants were also assured that their data would remain anonymous and confidential.

Funding

This research project was financed by the authors, and they did not receive any financial aid from any institution or organization.

Conflict of interest

This article was extracted from the doctoral dissertation of the first author and does not conflict with the personal interests of any organization or authors.

Authors' contributions

The first author was in charge of carrying out the research procedure and drafting the manuscript and the second (corresponding) author was engaged in conceptualization, monitoring the research procedure, and revising the manuscript.

Acknowledgments

The authors would like to express their gratitude to the school counselors and school counseling professionals who contributed to conducting this study.



تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران^۱

مجید مهدیه نجف‌آبادی^۱، آتوسا کلانتر هرمزی^۲
کیومرث فرحبخش^۳، حسین سلیمی بجزستانی^۴

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
۲. دکتری مشاوره، دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) Kalantarhormozi@atu.ac.ir
۳. دکتری مشاوره، دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی
۴. دکتری مشاوره، دانشیار، گروه مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

با توجه به اهمیت مشاوره مدرسه در پرورش نسل آینده کشور و لزوم ایجاد چهارچوب و واضح‌سازی نقش‌ها و وظایف در برنامه‌های مشاوره مدرسه، هدف این پژوهش، تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران بود که با روش کیفی تحلیل مضمون انجام شد. ابتدا اسناد بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و برنامه درسی ملی) و متون تخصصی مشاوره مدرسه تحلیل و مضامین آن به دست آمد و سپس مضامین مصاحبه با متخصصان مشاوره مدرسه (صاحب‌نظران و مشاوران مدرسه) استخراج شد که حاصل ۱۸۰ مضمون فرعی، ۵۹ مضمون اصلی و ۲۱ مضمون هسته‌ای بود که به عنوان محورهای اصلی مدل، در چهار رکن، مبنایی، مدیریت، خدمات و پاسخگویی ساختار یافتند. رکن مبنایی دارای دو جنبه کلیدی (باور و چشم‌انداز) است که باور اشاره به باورهای بنیادین تربیت و چشم‌انداز، تصویری از آینده مطلوب است. رکن مدیریت شامل سه جنبه کلیدی (طرح‌ریزی، اجرا و تعاملات) است که طرح‌ریزی، چگونگی و طراحی اجرای برنامه را مشخص نموده و اجرا به پایدها و روش‌های اجرایی برنامه‌ها پرداخته و تعاملات به جایگاه برنامه‌ها و ارتقای نظام‌مند تربیت اشاره دارد. رکن خدمات دارای دو جنبه کلیدی (فراگیری و راهبرد) است که فراگیری پوشش خدمات مشاوره مدرسه را مشخص نموده و راهبرد، شیوه‌های ارائه خدمات مشاوره مدرسه را تعیین کرده است و رکن پاسخگویی شامل دو جنبه کلیدی (ارزیابی و ارتقاء) است. در ارزیابی، اصول و چگونگی ارزیابی مشاوره مدرسه مطرح و در ارتقاء، شایستگی‌های عاملان مشاوره مدرسه و شرایط وصول به این شایستگی‌ها مشخص شده است. مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه سعی دارد با استفاده از نظریات علمی و مبتنی بر فرهنگ، چهارچوبی جامع و نظام‌مند برای فعالیت‌های مشاوره مدرسه ایجاد نموده تا بستری برای پرورش نسل آینده در زمینه‌های تحصیلی، شغلی، شخصی-اجتماعی و دینی-اخلاقی فراهم نماید.

واژه‌های کلیدی: مدل حرفه‌ای، مشاوره مدرسه، اسناد بالادستی

مقدمه

امروزه زندگی انسان‌ها با چالش‌های بدیع و نوظهوری روبرو است (Dores et al., 2020) و نسل‌های آینده باید توانمند و آماده برای مواجهه با این فرصت‌ها و مشکلات تربیت شوند. آموزش و پرورش و در نتیجه آن مدارس، عهده‌دار هدایت دانش‌آموزان در مسیر رشد عقلی، اجتماعی، اخلاقی، روانی و حرفه‌ای دانش‌آموزان هستند و نقشی بنیادی در تربیت نیروی مولد و باکیفیت مورد نیاز توسعه جامعه را ایفا می‌کنند (Terrin & Triventi, 2023; Dinkmeyer & Carlson, 2010).

دانش‌آموزان در مسیر رشد و تحصیل، در اثر تغییرات فردی و اجتماعی با مسائل، نیازها و تصمیم‌گیری‌های مختلفی روبرو هستند که مشاوران حرفه‌ای مدرسه با بهبود بهداشت روان و تسهیل فرایندهای آموزشی، به ارتقای کارکرد مدرسه، دانش‌آموزان، مربیان و والدین کمک می‌کنند

از (Lambie et al., 2019; Shi et al., 2014) آن‌چنان‌که در بسیاری از کشورها، به‌کارگیری برنامه‌های راهنمایی و مشاوره به بخشی جدایی‌ناپذیر از نظام آموزشی تبدیل شده است (Dhal, 2023; Harris, 2013).

از مهم‌ترین فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره مدرسه می‌توان به مشاوره فردی و گروهی، راهنمایی، برنامه‌ریزی فردی، حمایت نظام‌مند، هماهنگی، مشورت، ارجاع، پاسخگویی و ارزیابی نتایج برنامه اشاره نمود (Arfasa & Weldmeskel, 2020; Harris, 2013; Fezler & Brown, 2007). (Tavakoli et al., 2007; 2011) که بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد (Brewington & Kushner, 2020) و در روبرو شدن با مشکلات خانوادگی، تحصیلی و شغلی، در تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی نظیر انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب شغل، بررسی تطابق استعداد و رغبت‌های شخص با رشته تحصیلی و موضوعات متعدد دیگر، یاریگر دانش‌آموزان و نظام مدرسه است (Hosseini Birjandi, 2012). هم‌چنین، اعمال برنامه‌های مشاوره سبب تسریع و تسهیل اهداف آموزش و پرورش شده و به حل مسائل و مشکلات نظام آموزشی کمک می‌نماید (Pincus et al., 2020). این در حالی است که مشاوران مدارس که در دنیا به عنوان مسئول اجرای فنی برنامه‌ها و خدمات راهنمایی و مشاوره شناخته می‌شوند (Blake, 2020; Shafiabadi, 2013) با چالش‌ها و مشکلاتی روبرو هستند از جمله؛ عدم تناسب فعالیت‌های راهنمایی و مشاوره با ساختار مدرسه (Torunoğlu & Gençtanırım, 2015)، مشارکت نداشتن مشاوران مدرسه در انجام و به‌کارگیری تحقیقات (Mason & Trezek, 2021)، ضعف در استفاده از داده‌ها (Savitz-Romer et al., 2018) عدم توجه مشاوران به تفاوت‌های فرهنگی (Arrier & Griffin, 2018) و شناخت ناکافی از فرهنگ مدرسه (Hughes et al., 2020)، نبود نظارت و بازرسی بر اجرای برنامه‌های مشاوره (Levy & Lemberger-Truelove, 2021)، احساس رهاشدگی و سردرگمی در برخی مشاوران (Strear et al., 2018)، عدم پشتیبانی از مشاوران (Randick et al., 2018)، مدیریت ضعیف در زمان‌بندی اجرای فعالیت‌های مشاوره مدرسه (Blake, 2020; Littrell & Paterson, 2004) و زمان محدود مشاوران برای اجرای فعالیت‌ها (Shi & Brown, 2020; Torunoğlu & Gençtanırım, 2015) که همه این‌ها سبب مغفول ماندن برخی وظایف شغلی و تحصیلی (Arrier & Griffin, 2018) شده است. علاوه بر این در اثر عدم ارائه خدمات متناسب با نیاز به دانش‌آموزان (Havlik et al., 2019)، انجام وظایف غیر مشاوره‌ای نظیر امور دفتری، مراقبت از کلاس و سالن غذاخوری مدرسه، برنامه‌ریزی، حفظ سوابق و انجام آزمون‌ها (Blake, 2020; Moyer, 2011; Perera-Diltz & Mason, 2008) سبب ناقص ماندن وظایف مشاوران مدارس شده و بیشترین تأثیر را در نتایج تحصیلی، عاطفی، اجتماعی و شغلی دانش‌آموزان دارد (Randick et al., 2018) که موجب تضعیف جایگاه و موقعیت مشاوران در مدرسه می‌شود (Blake, 2020). مشاوران مدارس، عموماً راهنما و ناظر حرفه‌ای در کار ندارند (Torunoğlu & Gençtanırım, 2015) که این امر سبب شده برخی از آنان چالش‌های زیادی را تجربه کنند و برخی دیگر انگار که وظیفه خاصی ندارند (Strear et al., 2018) و درک عمومی از ارزش جایگاه مشاوره مدرسه برای‌شان روشن نیست. کارکنان مدرسه نیز گاهی در برابر حمایت از نقش مشاوران مقاومت نشان می‌دهند (Havlik et al., 2019). هم‌چنین، برخی از مدیران مدارس از نقش مشاوران مدرسه بی‌اطلاع هستند (Bauman et al., 2023) و برخی دیگر دیدگاه قالبی از وظایف مشاوران دارند (Havlik et al., 2019). به همین دلیل ارجاعات تربیتی و انضباطی به مشاوران افزایش یافته و مشاوران دچار سردرگمی نقش شده و برنامه‌های مشاوره مدرسه با موفقیت اجرا نمی‌شوند (Strear et al., 2018). مشابه کشورهای دیگر، در ایران نیز، مشاوران با مسائل و مشکلاتی مواجه هستند که می‌توان به پراکندگی آئین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های مشاوره مدرسه (Blake, 2020; Tavakoli et al., 2007)، دفاتر بی‌حاصل و ناکارآمد مشاوران (Ebrahimi, 2019)، جایگاه ضعیف مشاور در مدرسه (Ebrahimi et al., 2015)، کمبود نیروهای متخصص و حرفه‌ای، نداشتن التزام عملی کافی در رعایت اصول حرفه‌ای، انجام امور دفتری و کارهای غیر مشاوره‌ای (Ebrahimi, 2019; Fouladi, 2016)، عملکرد ضعیف و انعطاف نامناسب برخی از مشاوران در انجام فعالیت‌ها (Tavakoli et al., 2007)، عدم رضایت دانش‌آموزان از برخی مشاوران و آشنا نبودن آنان با نقش مشاور (Ebrahimi, 2019)، نگرش غلط برخی از کارکنان مدارس به مشاوره، ارجاعات توصیه‌ای، تحمیلی و تنبیهی به مشاوران و اعمال نفوذ در فعالیت‌های آنان (Ebrahimi et al., 2015) و بسیاری از موارد دیگر اشاره نمود که سبب اختلال و ناهماهنگی در انجام وظایف مشاوره‌ای در مدرسه شده و موجب شده تا مشاوران از نقش حیاتی و اساسی خود در ایجاد فرهنگ آمادگی شغلی و تحصیلی و رشد شخصی- اجتماعی (Arriero & Griffin, 2018) و تأمین محیط ایمن آموزشی و حفاظت از حقوق انسانی همه اعضای مدرسه از جمله دانش‌آموزان، والدین، سرپرستان، کادر اداری و مدیران دور شوند (Harris et al., 2018) و خدمات مشاوره و راهنمایی در مدرسه با وضع مطلوب فاصله زیادی داشته باشد.

در مجموع می‌توان گفت مشاوران مدرسه در دنیا و به‌تبع آن در ایران، با چالش‌های متعدد و متنوعی روبرو هستند که سبب ابهام و تعارض نقش در آنان می‌شود (Vojdani Hemmat & Kalantar Hormozi, 2022; Holman et al., 2019). وظایف حرفه‌ای آنان ناقص می‌ماند (Wilder, 2018)، برنامه‌های مشاوره مدرسه با موفقیت انجام نمی‌شود (Strear et al., 2018) و نیازهای دانش‌آموزان به درستی پاسخ داده نمی‌شود (Arrier & Griffin, 2018). به‌طور کلی می‌توان گفت که این چالش‌ها سبب اختلال در دستیابی به اهداف مشاوره مدرسه شده و احتمال فرسودگی شغلی در مشاوران را افزایش می‌دهد (Kim & Lambie, 2018).

امروزه در دنیا از مدل‌های حرفه‌ای مشاوره مدرسه برای ایجاد وحدت‌رویه، انسجام و رسیدن به دید جامع و نظام‌مند در مشاوره مدرسه استفاده می‌شود (Hui, 2000; Fischer et al., 1998; Lapan et al., 2003; Gysbers, 2000; Yeo & Lee, 2014; Fox & Butler, 2007; Harris, 2013; BACP, 2014). جامع مشاوره مدرسه، بستری برای طراحی، هماهنگی، اجرا، مدیریت و ارزیابی برنامه مشاوره مدرسه است و با مشخص نمودن اجزاء برنامه دانش‌آموزان متناسب با مراحل رشدی آن‌ها ارائه شود (ASCA, 2019).

مدل مشاوره مدرسه، چهارچوبی برای سازمان‌دهی نقش‌ها و مسئولیت‌های مختلف مشاوران مدرسه است (Blake, 2020; Martin et al., 2009) که با هدف موفقیت دانش‌آموزان، سازوکار طراحی، هماهنگی، اجرا، مدیریت و ارزیابی برنامه‌های مشاوره مدرسه را فراهم می‌کند (Karaman et al., 2021; Hatch & Bowers, 2012). هم‌چنین مدل حرفه‌ای مشاوره، چهارچوبی کلی برای تشریح مؤلفه‌های برنامه مشاوره مدرسه است که برای رسالت علمی و تحصیلی مدرسه ضروری است، با به‌کارگیری مدل، تصمیم‌ها مبتنی بر داده گرفته شده و به همه دانش‌آموزان از قبل ابتدایی تا دوازدهم خدمات ارائه می‌شود آن‌چنان‌که با در نظر داشتن خصوصیات سنی و رشدی، باورها و رفتارهای مورد نیاز برای تحصیلات دانشگاهی و موفقیت در دوره پس‌امدرسه‌ای در آن‌ها ایجاد شود (ASCA, 2019) مدل حرفه‌ای تلاش‌های مشترک مشاور مدرسه، والدین و سایر مربیان را جهت‌دهی و مدیریت نموده تا دانش‌آموزان صرف‌نظر از تنوع و اختلافات فردی با مشارکت کامل در فرایند آموزشی بتوانند به‌صورت عادلانه از فرصت‌ها و برنامه درسی متناسب‌شان استفاده و پیشرفت نمایند (ASCA, 2019) با پیاده‌سازی مدل، مشاوران مدرسه می‌توانند نشان دهند که چگونه فعالیت‌های مشاوره‌ای بر دانش‌آموزان تأثیر بهینه می‌گذارد (Milsom & Morey, 2019).

پژوهش‌ها حاکی از آن است که استفاده از مدل مشاوره مدرسه سبب نتایج تحصیلی بهتر (Rutledge et al., 2023)، نرخ بالاتر فارغ‌التحصیلی در دبیرستان (Berger, 2013)، بالا رفتن تصمیم‌گیری آگاهانه (Arfasa & Weldmeskel, 2020)، قبولی در آزمون ورودی دانشگاه (Jones et al., 2019)، افزایش حضور دانش‌آموزان در مدرسه (Akos et al., 2019)، بهبود نتایج آموزشی و پیشرفت تحصیلی، رشد شخصی و اجتماعی در دانش‌آموزان (McConnell et al., 2020) می‌شود. ارائه و عمل به برنامه جامع و چند فرهنگی مشاوره برای مشاوران مدارس بیانگر امیدواری در جهت خدمت بهتر به دانش‌آموزان (Sayadi & Shafiabadi, 2010)، افزایش کیفیت‌کاری (Fernandez & Moldogaziev, 2012)، تسهیل مشارکت و همکاری در مدرسه (Goodman-Scott et al., 2022) و کاهش استرس و افزایش سلامتی مشاوران (Hemi & Maor, 2023; Moyer, 2011) می‌شود و در مجموع می‌توان گفت که حرکت در چهارچوب مدل حرفه‌ای مشاوره و بهره‌گیری از برنامه جامع مشاوره مدرسه، سبب پیشبرد حرفه‌ای و علمی برنامه‌های مشاوره در مدرسه و آموزش و پرورش خواهد شد و در نهایت به همه مشارکت‌کنندگان در مدرسه از جمله معلمان، مدیران و سرپرستان در جهت بهبود ارائه خدمات به دانش‌آموزان کمک می‌نماید.

در اسناد بالادستی کشور بر لزوم تحول و به‌روزرسانی نظام آموزشی تأکید شده (High Council of Education, 2011) آن‌چنان‌که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در راهکار ۳-۲۲ بر لزوم طراحی و اجرای الگوی بالندگی شغلی حرفه‌ای منابع انسانی تأکید شده و با توجه به راهکارهای: ۴-۴، ۴-۲۱ و ۷-۳ که متمرکز بر تخصصی بودن حیطه وظایف و برنامه‌های مشاوره مدرسه است (SCCR, 2011) می‌توان گفت بر اساس اسناد بالادستی، به منظور کیفیت‌بخشی نظام تعلیم و تربیت به مدل و الگویی حرفه‌ای برای ارتقا شغلی مشاوره مدرسه نیاز است.

با بررسی بیش از نیم قرن تاریخ مشاوره مدرسه دیده می‌شود که مشاوره در آموزش و پرورش با تغییرات و نوسانات شدیدی روبرو بوده است و نبود چهارچوب کلی برای مشاوره باعث شناوری و عدم وضوح هویت، اهداف، وظایف، چشم‌انداز و حیطه‌های عملکردی مشاوره مدرسه شده و بدیهی است که در ایران به یک مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه نیاز است. پرواضح است که با داشتن نظام معیار مطرح‌شده در اسناد بالادستی نمی‌توان از مدل‌های مشاوره‌ای خارجی استفاده نمود و آن‌ها را ملاک کار خود قرار داد بلکه ضروری است مدلی حرفه‌ای مختص فرهنگ اسلامی ایرانی طراحی و تدوین شود. بر اساس شواهد پژوهشی و تجربه محقق، تاکنون مدلی حرفه‌ای و جامع که مبنای برنامه فعالیت مشاوران مدارس ایران قرارگیرد، تدوین و ارائه نشده است و تنها در راستای ارائه چهارچوب به کار مشاوران مدارس فعالیت‌هایی صورت گرفته است از جمله: «تقویم اجرایی و راهنمای مشاور» که شامل فهرست کارهای اجرایی مستمر و ماهانه مشاوران است که فقط فعالیت‌هایی که در طی سال تحصیلی به‌صورت مستمر و برحسب زمان و متناسب با آئین‌نامه‌ها و بخشنامه‌ها می‌باید انجام شود مشخص شده است (Tavakoli et al., 2007)، ترجمه مدل مشاوره مدرسه آمریکا، که با توجه به عدم بومی‌سازی، ضمانت اجرایی و عملی برای کشور ما ندارد، تدوین مدل‌های مشاوره داخلی: مدل مشاوره مدرسه در دبستان توسط قورچیان و پناهی (Gurchian and Panahi, 2004) و مدل مشاوره تحصیلی دانش‌آموزان اول دبیرستان توسط صالحی (Salehi, 2014) تدوین شده که این مدل‌ها محدود به یک دوره تحصیلی و متمرکز بر بخش از وظایف مشاوران مدارس است و تاکنون هیچ یک از این پژوهش‌ها و تالیف‌ها نتوانسته است مدلی جامع و مبنایی که وظایف اساسی و کارکردهای مشاوران مدارس را تنظیم کند و پاسخ‌گوی نیازهای متنوع جمعیت

1 British Association for Counselling and Psychotherapy[BACP]

2 American School Counselor Association

3 شورای عالی انقلاب فرهنگی(شورای عالی انقلاب فرهنگی)

دانش‌آموزان و تخصصی و حرفه‌ای مشاوران باشد را ارائه کند. از این رو با توجه به آن چه گفته شد به یک چهارچوب حرفه‌ای که دارای پشتوانه مفهومی و راهنمای عملی و اجرایی برای فعالیت‌های مشاوره در مدرسه است، نیاز است تا مجموعه فعالیت‌های مشاوران ضمن انعطاف برای اجرا از مدرسه‌ای به مدرسه‌ای دیگر و از بومی به بوم دیگر، انسجام لازم را برای ضمانت اجرایی خود پیدا کند. این مهم با تدوین و اعتباریابی مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه به دست خواهد آمد. از این رو در این پژوهش، محقق سعی دارد تا به این سؤال اصلی پاسخ دهد که: مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه در ایران چگونه است و چه ویژگی‌هایی دارد؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

ماهیت این پژوهش کاربردی است که در آن از روش تحلیل مضمون که یک روش کیفی است، استفاده شد. در پژوهش‌های کیفی با لحاظ شدن بافت و محیط، زمینه و موضوع سعی می‌شود دیدگاه‌های متفاوت به شیوه‌ای باز و اکتشافی بررسی و کشف و درک عمیقی از موضوع ایجاد شده و تصویری کلی از آن موضوع ارائه شود (Creswell, 2016). در تحلیل مضمون از طریق تمرکز بر روی معنا در داده‌ها اقدام به شناسایی منظم، سازماندهی و ارائه بینش از الگوهای معنا (مضامین) می‌شود. در این روش، با هدف ارتباط داده‌ها با مفاهیم و موضوعات نظری و وسیع‌تر، داده‌ها به صورت نظامند تجزیه و تحلیل و کدگذاری می‌شوند (Braun & Clarke, 2012). با توجه به ویژگی‌های تحلیل مضمون، در پژوهش حاضر برای استخراج مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه از متون تخصصی، اسناد بالادستی و متون پیاده‌شده از مصاحبه با متخصصان و مشاوران مدرسه از این روش استفاده شد.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل دو بخش اسناد و متخصصان هستند. در بخش اسناد، نمونه‌گیری به صورت هدفمند و در دسترس انجام شد. در ابتدا اسناد ملی بالادستی آموزش و پرورش مرتبط با موضوع پژوهش که شامل: سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (SCCR, 2011) و برنامه درسی ملی کشور (High Council of Education, 2012) است و سپس، متون تخصصی و مبانی نظری مشاوره مدرسه که شامل نظریات، اصول، چشم‌اندازها، برنامه‌ها، نقش‌ها، خدمات و تجارب موفق مشاوره مدرسه در کشورهای مختلف بود (از جمله: مشاوره مدرسه، دیدگاه‌ها و کاربردهای حرفه‌ای، دیویس، ترجمه زهراکار و کهلویی (Davis, 2005)؛ مشاوره مدرسه در عصر حاضر، سینک، ترجمه نظری و سلیمان‌یان (Sink, 2005) و مشاوره مدرسه (توصیف یک الگوی ممتاز و جدید برای مشاوران مدارس)، لیتزل و پترسون، ترجمه زهراکار و سامی (Littrell & Peterson, 2004) مورد بررسی و تحلیل مضمون قرار گرفت.

در بخش متخصصان، از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با صاحب‌نظران مشاوره مدرسه، شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه که سابقه کار، تألیف، ترجمه و تدریس در حوزه مشاوره مدرسه داشتند و مشاوران مدارس که دارای حداقل ۵ سال سابقه اشتغال در پست مشاور مدرسه و حداقل دارای مدرک کارشناسی ارشد در مشاوره یا روانشناسی بودند، استفاده شد در جدول ۱ به جایگاه شغلی، مدرک تحصیلی و سابقه تخصصی آنان در مشاوره مدرسه اشاره شده است.

جدول ۱

سیمای مشارکت‌کنندگان در مصاحبه متخصصان حوزه مشاوره مدرسه

جایگاه شغلی	مدرک و رشته تحصیلی	سابقه تخصصی در حوزه مشاوره مدرسه (سال)
هیئت علمی	استادیار مشاوره	۱۰
هیئت علمی	استادیار مشاوره	۲۰
هیئت علمی	دانشیار مشاوره	۱۵
هیئت علمی	دانشیار روانشناسی	۳۰
هیئت علمی	استاد مشاوره	۳۰
هیئت علمی	دانشیار روانشناسی	۳۰
هیئت علمی	استادیار مشاوره	۵
هیئت علمی	دانشیار مشاوره	۱۵
مشاور مدرسه و مدرس دانشگاه	دکتری مشاوره	۳۰
مشاور مدرسه و مدرس دانشگاه	دانشجوی دکتری مشاوره	۲۵
مشاور مدرسه و مدرس دانشگاه	دکتری مشاوره	۱۲
مشاور مدرسه	ارشد مشاوره	۳۰
مشاور مدرسه	دانشجوی دکتری مشاوره	۱۲
مشاور مدرسه	دانشجوی دکتری روانشناسی	۱۲
مشاور مدرسه	ارشد روانشناسی	۱۲
مشاور مدرسه	ارشد روانشناسی	۳۰

انتخاب مصاحبه‌شوندگان به صورت هدفمند و با روش گلوله برفی انجام گرفت و نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع در داده‌ها ادامه یافت. به این ترتیب که مصاحبه‌ها تا زمانی که اطلاعات جدیدی به دست نیامد، ادامه یافت که پس از انجام ۱۶ مصاحبه مطابق با پروتکل تنظیم شده مبتنی بر سوالات ذیل (۸ مصاحبه با صاحب‌نظران و ۸ مصاحبه با مشاوران مدرسه)، شرط اشباع در داده‌ها حاصل شد. بدیهی است که در فرایند انجام مصاحبه‌ها، رضایت و رغبت مشارکت‌کنندگان مدنظر قرار گرفت، تمرکز محوری مصاحبه در جهت کشف مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه بود، سوالات محوری مصاحبه نیمه ساختاریافته عبارت بودند از: ۱- مشاور مدرسه به چه نیازهایی در مدرسه پاسخ می‌دهد؟ ۲- صلاحیت مشاور حرفه‌ای مدرسه چیست؟ ۳- به نظر شما یک برنامه مناسب فعالیت‌های مشاوره مدرسه چه ویژگی‌هایی دارد؟ ۴- رسالت برنامه مشاوره مدرسه و مأموریت مشاوران مدارس را چه می‌داند؟ ۵- مشاور مدرسه چه خدماتی را انجام می‌دهد که مستقیماً به دانش‌آموز ارائه می‌شود و چه خدماتی را به صورت غیر مستقیم به دانش‌آموزان ارائه می‌کند؟ ۶- فعالیت‌های مشاور مدرسه، چگونه می‌تواند مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد؟ ۷- مشاور مدرسه برای پیشبرد اهداف برنامه‌های مشاوره‌ای و ارائه خدمات به ذینفعان (عمدتاً دانش‌آموزان) با چه کسانی و چگونه باید تشریح مساعی داشته باشد؟ ۸- بومی‌نگری در مشاوره مدرسه چگونه رخ می‌دهد؟ ۹- خدمات کنشگرانه (شما به عنوان) مشاوره مدرسه چگونه است؟ ۱۰- خروجی مدارس و آموزش و پرورش چه نوع دانش‌آموزی باید باشد؟ و مأموریت و رسالت مشاور مدرسه در این راستا چیست؟

کدگذاری و تحلیل مضامین اسناد شامل، اسناد بالادستی و متون تخصصی مشاوره مدرسه و متون مکتوب‌شده مصاحبه با متخصصان مشاوره مشتمل بر صاحب‌نظران و عاملان مشاوره مدرسه، با روش ۶ مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2012) انجام شد که این مراحل شامل: آشنایی با داده‌ها، کدگذاری اولیه، جستجوی مضامین، مرور مضامین بالقوه، تعریف و نام‌گذاری مضامین و تهیه گزارش بود. پس از کدگذاری و تحلیل متون، مضامین فرعی استخراج و از دسته‌بندی و نظم‌دهی آن‌ها مضامین اصلی مشخص شد سپس با تلفیق و ادغام معنایی و مفهومی مضامین اصلی، مضامین هسته‌ای (محورهای اصلی مدل) به دست آمد و با توجه به الگوی جامع مشاوره مدرسه (ASCA, 2016) به منزله الگوی مینا، در چهار رکن؛ مبانی، مدیریت، خدمات و پاسخگویی، مضامین هسته‌ای دسته‌بندی و مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه تدوین شد. با توجه به این که تحلیل مضمون ماهیتی تفسیری دارد به منظور حفظ اعتبار و روایی داده‌ها از کدگذاران مستقل استفاده شد.

یافته‌ها

به منظور تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران سه مرحله کلی طی شد که در ادامه توضیح داده می‌شود. در مرحله نخست، مضامین مرتبط با مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه از اسناد ملی بالادستی آموزش و پرورش و متون تخصصی مشاوره مدرسه در دو گام استخراج شد که عبارتند از:

گام اول: اهم مضامین اصلی مستخرج از اسناد ملی بالادستی آموزش و پرورش (برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، بر محوریت مبانی اسلامی در تربیت، تکوین هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی در متعلمان، هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد، تربیت نیروی مولد، هدف‌مندی یکپارچه و جامع‌نگرانه در فرایند تربیت، پیشتازی علمی در جهان با نگاه بومی، نگاه نظام‌مند به عاملان و اثرگذاران درون و بیرون نظام آموزشی، مشارکت هدفمند با ظرفیت‌های بیرون نظام آموزشی، ایجاد شایستگی‌های پایه در دانش‌آموزان و ارتقای نقش تربیتی خانواده تأکید و مشخص‌کننده باورهای نظام آموزشی نسبت به تربیت و انسان است (جدول ۲ تا ۵).

گام دوم: مهم‌ترین مضامین اصلی حاصل از تحلیل مضامین متون تخصصی و مبانی نظری مشاوره مدرسه، مشخص‌کننده نقش‌های عاملان برنامه‌های مشاوره، شایستگی‌های مشاور مدرسه، فعالیت‌های مشاور مدرسه (مشورت، مشاوره فردی و گروهی و راهنمایی گروه‌های بزرگ)، الزامات برنامه‌های مشاوره مدرسه، ارزیابی مشاوره مدرسه و پوشش و نحوه ارائه خدمات مشاوره مدرسه است و تأکید بر جذب، تربیت و ارتقاء مشاوران مدرسه، برنامه‌های بومی با نگاه چند فرهنگی، نمایاندن کارایی و ارتقاء نگرش به مشاوره مدرسه، محتوای رشدی برنامه‌ها، ارتقای نقش تربیتی خانواده، لحاظ شدن ضرورت‌های اجرایی برنامه‌های رشدی، تلفیق نظریه و عمل در فرایند تربیت، هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد، نگاه نظام‌مند به فعالان تربیت و مشارکت هدفمند با ظرفیت‌های بیرون نظام آموزشی در ایجاد شایستگی‌های پایه در دانش‌آموزان دارد (جدول ۲ تا ۵).

در مرحله دوم، اقدام به مصاحبه با متخصصان مشاوره مدرسه شد که متخصصان شامل دو گروه صاحب‌نظران مشاوره مدرسه و مشاوران مدرسه بودند که در گام اول، مصاحبه با صاحب‌نظران مشاوره مدرسه و در گام دوم، مصاحبه با مشاوران مدرسه انجام شد که ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و یافته‌های حاصل از تحلیل مضامین مصاحبه‌ها با این دو گروه به شرح ذیل است.

به لحاظ ویژگی جمعیت‌شناسی در گروه اول مصاحبه‌شوندگان، از ۸ نفر متخصصان صاحب‌نظر در مشاوره مدرسه، همگی مرد، عضو هیئت علمی بوده و دارای مدرک دکتری مشاوره یا روانشناسی بودند که میانگین سابقه تخصصی ایشان در مشاوره مدرسه برابر ۲۰/۴ سال بود. اهم مضامین اصلی حاصل از تحلیل مضامین مصاحبه با صاحب‌نظران مشاوره، بر هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد، کنشگری آینده‌نگر، نگاه چندفرهنگی، انتظام و ارزیابی در برنامه‌های مشاوره مدرسه، یکپارچگی جامع‌نگرانه و نگاه نظام‌مند در فرایند تربیت و محوریت برنامه‌های مشاوره در

مدرسه تأکید دارند و مشخص کننده شایستگی‌ها و باورهای حرفه‌ای مشاور مدرسه در ایجاد شایستگی‌های پایه در دانش‌آموزان، کیفیت‌بخشی به تعاملات و پشتیبانی نظام‌مند است (جدول ۱ تا ۴).

به لحاظ ویژگی جمعیت‌شناسی در گروه دوم مصاحبه شونده، از ۸ نفر مشاور مدرسه، ۴ نفر مرد و ۴ نفر زن که ۲ نفر آنان دارای مدرک دکتری، ۳ نفر دانشجوی دکتری و ۳ نفر ارشد بودند که رشته تحصیلی ۵ نفر، مشاوره و ۳ نفر روانشناسی و میانگین سابقه تخصصی ایشان در مشاوره مدرسه برابر ۱۹/۴ سال بود. مهم‌ترین مضامین اصلی مستخرج از تحلیل مصاحبه با مشاوران مدرسه، بر تناسب و تعادل در نقش‌های عاملان برنامه‌های مشاوره، نگاه نظام‌مند، برنامه‌های بومی با نگاه چندفرهنگی، هدف‌گذاری مبتنی بر شواهد، کنشگری آینده‌نگر، آماده نمودن دانش‌آموزان برای زندگی پس از مدرسه، ارتقای نقش تربیتی خانواده، جامعیت برنامه‌ها در پوشش نیازهای دانش‌آموزان، رعایت الزامات برنامه‌های رشدی و ارزیابی در مشاوره مدرسه تأکید دارد (جدول ۲ تا ۵). در مرحله سوم، ۵۹ مضمون اصلی برگرفته از اسناد ملی بالادستی کشور، متون تخصصی مشاوره مدرسه و مصاحبه با متخصصان مشاوره مدرسه (صاحب‌نظران و مشاوران مدرسه) تلفیق شدند، نتیجه ۲۱ مضمون هسته‌ای بود که این مضامین به عنوان محورهای اصلی مدل، با توجه به الگوی جامع مشاوره مدرسه (ASCA, 2016) به منزله الگوی مبنا، در چهار رکن، مبانی، مدیریت، خدمات و پاسخگویی، دسته‌بندی (جدول ۲ تا ۵) و مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه (شکل ۱) تدوین شد.

در جدول‌های ۲ تا ۵، برای هر رکن مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه، مضامین هسته‌ای و مضامین اصلی آورده شده، در قسمت استخراج جدول با علامت ستاره مشخص شده است که هر مضمون اصلی بر اساس تلفیق مضمون فرعی حاصل از کدام منبع است.

جدول ۲

رکن مبانی، حاصل تلفیق مضامین حاصل از اسناد، متون و مصاحبه‌ها

مستخرج از				مضامین اصلی	مضامین هسته‌ای
صاحب‌نظر	مشاوران	متون	اسناد		
*	*	*	*	باور نسبت به تربیت	باورهای مریبان نسبت به تربیت و متربی
-	*	-	*	باورهای نسبت به انسان	
*	*	*	*	بیش درباره خود و حرفه مشاور مدرسه	باورهای حرفه‌ای مشاور مدرسه
*	*	*	-	باور درباره برنامه مشاوره مدرسه و ذریبطان آن	
*	-	*	*	تکوین هویت یکپارچه اسلامی-ایرانی	محوریت مبانی دینی و ملی در تربیت
*	-	*	*	محوریت مبانی اسلامی در تربیت	
-	-	*	*	زمینه‌سازی پژوهش محوری در تربیت	بسترسازی تولید و به‌کارگیری علم بومی
*	-	-	*	پیشسازی علمی در جهان با نگاه بومی	
*	*	*	*	هدف‌مندی یکپارچه و جامع‌نگرانه در فرایند تربیت	هدف‌گذاری مبتنی بر شواهد در تربیت
*	*	*	*	هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد	
*	*	*	*	ایجاد شایستگی‌های پایه در دانش‌آموزان	تسهیل تکوین استانداردها در متعلمان و محیط آموزشی
*	*	*	*	کیفیت بخشی به تعاملات	

جدول ۳

رکن مدیریت، حاصل تلفیق مضامین حاصل از اسناد، متون و مصاحبه‌ها

مستخرج از				مضامین اصلی	مضامین هسته‌ای
صاحب‌نظر	مشاوران	متون	اسناد		
*	*	*	*	کنشگری آینده‌نگر	برنامه‌ریزی کنشگرانه مبتنی بر رشد
-	-	*	*	ماهیت رشدی برنامه‌ها	
*	*	*	*	تربیت نیروی مولد	آماده نمودن متعلمان برای کار و زندگی
*	*	*	*	آماده‌کردن دانش‌آموزان برای زندگی پس از مدرسه	
*	*	*	*	برنامه و مداخلات مشاوره مدرسه متأثر از فرهنگ، بافت و شرایط بومی هر منطقه	مبتنی بر بوم و فرهنگ بودن برنامه‌ها
*	*	*	*	برنامه‌های بومی با نگاه چند فرهنگی	
-	-	*	*	عینی شدن تجربیات زندگی در مدرسه	تلفیق نظریه و عمل در فرایند تربیت
*	-	*	*	یکپارچه‌سازی نظریه و عمل در فرایند تربیت	
*	*	*	*	ضرورت‌های اجرایی‌سازی برنامه‌های رشدی	الزامات و ظرفیت‌های اجرایی برنامه‌ها
*	*	*	*	انتظام برنامه	
*	*	*	-	الزامات برنامه	
-	-	*	*	منابع برنامه	

مستخرج از				مضامین اصلی	مضامین هسته‌ای
صاحب‌نظر	مشاوران	متون	اسناد		
*	*	*	-	نقش‌های عاملان برنامه مشاوره مدرسه	تناسب و تعادل در تقسیم وظایف و زمان
*	*	*	-	تقسیم زمان متعادل	
*	*	*	*	نمایاندن کارایی و ارتقاء نگرش به مشاوره مدرسه	ارتقاء نگرش و جایگاه مشاوره مدرسه
*	*	*	-	محوریت و حمایت از برنامه‌های مشاوره در مدرسه	
*	*	*	*	نگاه نظام‌مند به عاملان و اثرگذاران درون و بیرون نظام آموزشی	ارتقای نظام‌مند تربیت
*	*	*	*	مشارکت هدفمند با ظرفیت‌های بیرون نظام آموزشی	
*	*	*	*	وصول اهداف با مشارکت و همیاری همکاران رسمی	
*	*	*	*	بسترسازی تغییر با ایجاد فضای حمایتی و بالنده	
*	-	*	*	استفاده از ظرفیت و توانمندی همسالان	
*	-	*	-	ارتقای نقش تربیتی خانواده	
*	*	*	*		
*	*	*	*		

جدول ۴

رکن ارائه خدمات، حاصل تلفیق مضامین حاصل از اسناد، متون و مصاحبه‌ها

مستخرج از				مضامین اصلی	مضامین هسته‌ای
صاحب‌نظر	مشاوران	متون	اسناد		
*	*	*	-	جامعیت برنامه‌ها در پوشش نیازهای دانش‌آموزان، والدین و کارکنان مدرسه	جامع‌نگری در ارائه خدمات مشاوره مدرسه
*	-	*	*	تنوع و جامعیت در ارائه خدمات مشاوره مدرسه	
*	-	*	-	ارائه خدمات به دانش‌آموزان با نیازهای خاص	ارائه خدمات رشدی در هر دوره و پایه
*	-	*	*	پوشش رشدی دانش‌آموزان در همه پایه‌های تحصیلی	
-	-	*	-	پوشش مشاوره مدرسه در همه دوره‌های تحصیلی	عدالت‌محوری و خدمات پیگیرانه مشاوره مدرسه
*	-	*	*	عدالت‌محوری در ارائه خدمات باکیفیت	
*	*	-	-	ارائه خدمات پی‌جویانه	راهبردهای ارائه خدمات
*	*	*	-	برنامه درسی راهنمایی	
-	*	*	-	برنامه‌ریزی فردی	
*	*	*	-	مشاوره فردی و گروهی	
*	-	*	-	راهنمایی گروه‌های بزرگ	
-	-	*	-	مداخله در بحران	
*	*	*	-	ارجاع	
*	-	*	-	مشورت	
*	*	*	-	پشتیبانی نظام‌مند	
*	*	*	-	خدمات مستقیم به دانش‌آموز	
*	*	*	-	خدمات غیرمستقیم به دانش‌آموز	انتقال خدمات مشاوره مدرسه

جدول ۵

رکن پاسخگویی، حاصل تلفیق مضامین حاصل از اسناد، متون و مصاحبه‌ها

مستخرج از				مضامین اصلی	مضامین هسته‌ای
صاحب‌نظر	مشاوران	متون	اسناد		
*	*	*	*	اصول ارزیابی مشاوره مدرسه	ارزیابی مشاوره مدرسه
*	*	*	*	ارزیابی برنامه مشاوره مدرسه	
*	*	*	*	ارزیابی کارکرد مشاور مدرسه	
*	*	*	*	ارزیابی مشاور مدرسه	
-	-	*	-	گزارش ارزیابی	ارتقاء خدمات مشاوره مدرسه
*	*	*	*	شایستگی‌های مشاور مدرسه	
*	*	*	*	ارتقاء نظام‌مند عوامل مدرسه	
*	*	*	*	جذب، تربیت و ارتقاء مشاوران مدرسه	

مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه با استفاده از نتایج حاصل از تحلیل مضامین اسناد، متون و مصاحبه‌ها بر مبنای ارکان الگوی جامع مشاوره مدرسه تدوین شد.



شکل ۱

رابطه بین ارکان، جنبه‌های کلیدی و مضامین هسته‌ای (محورهای اصلی) مدل مشاوره حرفه‌ای مدرسه

بحث

هدف پژوهش حاضر، تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه ایران است تا چهارچوبی برای برنامه‌های مشاوره مدرسه ترسیم و اهداف مشاوره مدرسه را با مأموریت مدرسه همسو نماید (Brewington & Kushner, 2020). مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه در راستای هدف کاهش موانع یادگیری و حمایت از رشد تحصیلی، شغلی و اجتماعی/عاطفی دانش‌آموزان گام برمی‌دارد (Lambie et al., 2019) در این پژوهش پس از تلفیق مضامین اصلی، ۲۱ مضمون هسته‌ای حاصل شد که به‌عنوان محورهای اصلی مدل با توجه به الگوی مبنا یعنی الگوی جامع مشاوره مدرسه (ASCA, 2016) در چهار رکن، میانی، مدیریت، خدمات و پاسخگویی ساختار یافت.

میانی: محتوای این رکن را می‌توان در دو جنبه کلیدی، باورها و چشم‌انداز خلاصه نمود. اولین جنبه کلیدی رکن میانی، باورها است. باورها سرچشمه رفتار هستند، بدین معنی که رفتار مریبان و عاملان تربیت را می‌توان برحسب باورهای آنان پیش‌بینی نمود و ایجاد باورهای مشترک در بین مریبان، از اولین گام‌های طراحی و اجرای برنامه‌های مشاوره مدرسه است. مطابق با آنچه در پژوهش حاضر حاصل شد. تربیت فرایندی زمینه‌ساز

شکوفایی فطرت الهی، تسهیل‌کننده رشد طبیعی فرد در ابعاد گوناگون و بستر ساز انتخاب‌های آگاهانه و عقلانی با لحاظ شدن تفاوت‌های فردی و رشدی در دانش‌آموزان است و انسان امانتی الهی، دارای کرامت ذاتی، توانمند، مختار، مستعد و دارای قابلیت رشد مداوم است.

بنا بر تأکید آسکا (ASCA, 2021) و کوف و همکاران (Kuff et al., 2019) مشاور مدرسه باید برنامه‌هایی برای ایجاد باورهای مشترک در مربیان طراحی و اجرا نماید و این باورهای مشترک، زمینه‌ساز همکاری و مشارکت‌های حرفه‌ای بین مربیان را فراهم نموده و بستری برای ایفای نقش‌های پشتیبانی نظام‌مند، حمایت و رهبری ایجاد می‌کند. از جمله این باورها که در پژوهش‌ها بر آن تأکید شده، می‌توان به امانت الهی و کرامت ذاتی دانش‌آموز، شکوفایی فطرت الهی در تربیت (Fatehi et al., 2019; Kishani Farahani et al., 2013) و نقش الگویی مربیان در تربیت (Fouladi et al., 2020) اشاره نمود.

باورهای حرفه‌ای مشاور مدرسه، جهت این حرفه را مشخص می‌کنند (Lambie et al., 2019)، این باورها مشتمل بر بینش مشاور مدرسه نسبت به خود، حرفه و نقش‌هایش و همچنین باور نسبت به برنامه مشاوره و ذی‌ربطان آن است و اشاره به هماهنگی ذهنیت‌ها و رفتارهای مشاور مدرسه با اولویت‌های ملی (ASCA, 2021)، وظایف مربوط به حمایت از آمادگی تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان (Parikh-Fox et al., 2020)، هدفمندی در راستای ارتقاء افکار و رفتارهای دانش‌آموزان به منظور وصول اهداف علمی، شغلی و شخصی / اجتماعی (Bastian et al., 2019) و تدوین و اجرا برنامه جامع مشاوره مدرسه، نقش‌ها، وظایف و فعالیت‌های مرتبط با آن و تأثیر برنامه جامع در رضایت شغلی مشاوران مدرسه (Lauterbach et al., 2018) دارد.

جنبه کلیدی دیگر رکن مبانی، چشم‌انداز است، چشم‌انداز تعریف‌کننده شرایط مطلوب منعکس شده از تصویر آینده مطلوب است که بیانگر هویت، جهت‌گیری و اهداف آینده نظام تربیت است، در مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه، چشم‌انداز تربیت را در تکوین هویت اسلامی، ایرانی مبتنی بر ارزش‌ها و مبانی دینی به‌منظور وصول حیات طیبه در دانش‌آموزان و جامعه دانسته و در این مسیر سعی بر آن است با استفاده از پژوهش و نظریات علمی، تجربه روز دنیا را بومی‌سازی و کیفیتی در طراز بالای جهانی و منطقه‌ای ایجاد نماید. در مشخص نمودن چشم‌انداز، هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد و دیدی جامع‌نگرانه و توجه به رشد دانش‌آموزان در تمام ابعاد مدنظر است.

از محورهای اصلی در برنامه‌های مشاوره مدرسه می‌توان به لحاظ شدن فرهنگ و هویت بومی دانش‌آموزان در برنامه‌ها اشاره نمود (Lambie et al., 2019) که یکی از ویژگی‌های بارز فرهنگ و هویت در ایران، پررنگ بودن مبانی دینی است. مرادی و ابطحی (Moradi & Abtahi, 2016) نیز بر محوریت مبانی دینی و ملی در آموزش و پرورش تأکید دارند و پرنوره و هوشنگی (Parnoureh & Hoshangi, 2019) یکی از مهم‌ترین راهبردهای تشکیل هویت دینی و ملی را تقویت و تصحیح کارکردهای مدارس دانسته و ایجاد هویت دینی و ملی در دانش‌آموزان را از مهم‌ترین اهداف کلان نظام آموزشی می‌دانند.

پژوهش‌های جونز و همکاران (Jones et al., 2023) و ساویتز رومر و همکاران (Savitz-Romer et al., 2018) بر نقش پژوهش‌های کاربردی در بهبود کارایی مشاوره مدرسه، کوبرن و همکاران (Coburn et al., 2013) بر ظرفیت بالای پژوهش در حل مشکلات مدرسه و دانش‌آموز و ساکیز و ساریچالی (Sakız & Sarıçalı, 2019) و بروکس و همکاران (Brooks et al., 2009) بر کیفیت‌بخشی به خدمات مشاوره مدرسه با استفاده از پژوهش تأکید دارند و استفاده از پژوهش و نظریات علمی در مشاوره مدرسه یکی از پایه‌های ترسیم چشم‌انداز در مشاوره مدرسه است، از طرفی آن‌چنان‌که فیلز و براون (Fezler & Brown, 2011) معتقدند و شورای عالی آموزش و پرورش (High Council of Education, 2012) هم بدان اشاره نموده است، برای به‌کارگیری علم و دانش روز دنیا می‌بایست اقدام به بومی‌سازی آن نمود و لذا یکی از جهت‌گیری‌های کلی برنامه‌های مشاوره مدرسه چشم‌انداز بومی در به‌کارگیری علم و پژوهش است.

در مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه، هدف‌گذاری جامع مبتنی بر شواهد مدنظر است، حاصل پژوهش‌های ایلینگتون و همکاران (Ellington et al., 2023)، کارامان و همکاران (Karaman et al., 2021) و کورتوسلی و همکاران (Corteselli et al., 2020) بر هدف‌گزینی مبتنی بر شواهد و نتایج تحقیقات گودمن اسکات و همکاران (Goodman-Scott et al., 2023)، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020)، بویلند و همکاران (Boylend et al., 2019) بر دید جامع و کل‌نگر در جهت‌گیری برنامه‌ها و پژوهش‌های اوسلوس و همکاران (Ausloos et al., 2022)، فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2020)، آسکا^۱ (ASCA, 2020) و آما^۲ (Amat, 2019) بر پوشش ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزان در برنامه‌های مشاوره مدرسه تأکید دارند و در مجموع می‌توان گفت که برنامه‌های مشاوره مدرسه باید با دیدی کل‌نگر، جامع و یکپارچه در نظام آموزشی و با توجه به داده‌های موجود و نتایج مورد انتظار و نیاز، برای جامعه، مدرسه و دانش‌آموز، اقدام به هدف‌گذاری و تربیت نسل آینده در ابعاد گوناگون نماید.

استانداردها بخشی دیگر از چشم‌انداز مشاوره مدرسه است که در جهت‌دهی، طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌ها، راهنمای مشاوران مدرسه هستند. استانداردها اشاره به ایجاد شایستگی‌های تحصیلی، شغلی، شخصی / اجتماعی و دینی / اخلاقی در دانش‌آموزان و کیفیت‌بخشی به ارتباطات در محیط آموزشی دارد.

۱. به دلیل اینکه در زبان اصلی و در اغلب موارد به‌جای American School Counselor Association (انجمن مشاوران مدارس آمریکا) از مخفف آن ASCA استفاده می‌شود در پژوهش حاضر از لفظ فارسی آن یعنی «آسکا» استفاده شده است.

در پژوهش‌های آسکا (ASCA, 2020, 2021)، باستین و همکاران (Bastian et al., 2019) و لاترباخ و همکاران (Lauterbach et al., 2018) اذعان به ایجاد شایستگی‌ها بر پایه استانداردها شده است و وجدانی همت و همکاران (vojdani hemmat et al., 2021) و فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2020) این استانداردها را در حیطه‌های تحصیلی، شغلی، شخصی/ اجتماعی و دینی/ اخلاقی تعریف می‌کنند از طرفی همسو با پژوهش گودمن اسکات و همکاران (Goodman-Scott et al., 2023)، مک‌کانل و همکاران (McConnell et al., 2020) و لاینگ (Lai-Yeung, 2014) از مشاوران انتظار می‌رود در جهت دستیابی محیط آموزشی استاندارد با ارتقاء تعاملات مؤثر و لحاظ نمودن فرهنگ، اخلاق و حقوق در ارتباطات اقدام به کیفیت‌بخشی به تعاملات در محیط آموزشی کنند.

مدیریت: محتوای این رکن را می‌توان در سه جنبه کلیدی طرح‌ریزی، اجرا و تعاملات خلاصه نمود، طرح‌ریزی مشتمل بر برنامه‌ریزی کنشگرانه مبتنی بر رشد و آماده نمودن متعلمان برای کار و زندگی در آینده است، برنامه‌ریزی کنشگرانه مبتنی بر رشد ناظر بر هدف‌گذاری پیشگیرانه و رفتار کنشگرانه رو به آینده، چشم‌انداز بلندمدت و آینده‌پژوهی در برنامه‌ها و تهیه محتوای منسجم و پیوسته، مبتنی بر رشد در قلمروهای شغلی، تحصیلی، شخصی/ اجتماعی و دینی/ اخلاقی است.

منظور از آماده نمودن دانش‌آموزان برای کار و زندگی در آینده، رشد توانمندی‌های شغلی و کشف و هدایت استعداد دانش‌آموزان با توجه به شرایط جامعه و دانش‌آموز و تبدیل دانش‌آموزان به نیروهای مولد در جامعه است و از طرفی آموزش مهارت‌های زندگی، بسترسازی زندگی خانوادگی و اجتماعی دانش‌آموزان و آماده کردن نسل آینده برای زندگی پس از مدرسه مورد تأکید است.

پژوهش‌های آسکا (ASCA, 2021) و ماتیسس و گانزداپتر (Mathiesen & Gunnarsdottir, 2021)، نپولاپوکاجور (Ndoye Upoalkpajor, 2020)، فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2021) و باستین (Bastian et al., 2019) برانطباق خدمات مشاوره مدرسه با تحولات رشدی تأکید دارند و در تحقیقات الینگتون و همکاران (Ellington et al., 2023)، آکوس و دوکت (Akos & Duquette, 2022)، پینکوس و همکاران (Pincus et al., 2020)، هولمن و همکاران (Holman et al., 2019)، آسکا (ASCA, 2019)، براون و همکاران (Brown et al., 2019)، آما (Amat, 2019)، زیموک‌دایگل و همکاران (Ziomiek-Daigle et al., 2016) ناظر بر هدف‌گذاری پیشگیرانه و رفتار کنشگرانه رو به آینده در برنامه‌ها است.

پژوهش‌های ونگ و یوئن (Wong & Yuen, 2019)، پژوهش استوتی (Astuti, 2019)، پیتان و آتیکو (Pitan & Atiku, 2017) و نکاچی و همکاران (Nkechi et al., 2016) یکی از وظایف مشاوره مدرسه را توانمند نمودن دانش‌آموزان برای زندگی پس از مدرسه دانسته که یکی از راه‌های وصول به این هدف، همان‌طور که جابر و الحروب (Jaber & Al-Hroub, 2023) و پائولینی (Paolini, 2019) اشاره نموده‌اند، آموزش مهارت‌های زندگی و توسعه فردی به دانش‌آموزان است و همان‌گونه که آسکا (ASCA, 2020, 2021)، پریخ فاکس و همکاران (Parikh- Foxx et al., 2020)، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020)، لامبی و همکاران (Lambie et al., 2019) معتقدند یکی از مهم‌ترین اهداف در مشاوره مدرسه، تربیت نیروی کار و هدایت موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان از مدرسه به دنیای کار است.

جنبه کلیدی دیگر، اجرا است که شامل اجرای علمی برنامه‌ها مبتنی بر بوم و فرهنگ، الزامات و ظرفیت‌های اجرایی برنامه‌ها و تناسب و تعادل در تقسیم وظایف و زمان در برنامه‌ها است.

در اجرای علمی برنامه‌ها مبتنی بر بوم و فرهنگ بر دو اصل، علمی و مبتنی بر فرهنگ بودن تأکید می‌شود، بومی و مبتنی بر فرهنگ بودن ناظر به برنامه‌ها و خدمات مشاوره متناسب با شرایط بومی هر منطقه، هماهنگی با سیاست‌های محلی-منطقه‌ای، حمایت از دانش‌آموزان چند فرهنگی و انطباق برنامه‌ها بر فرهنگ و بافت مدرسه و دانش‌آموزان است و منظور از اجرای علمی برنامه‌ها، استفاده از نظریات علمی در فرایند تربیت و کاربردی سازی نظریات در زندگی است.

بورگیس و همکاران (Burgess et al., 2023)، مالهرن (Mulhern, 2020)، آسکا (ASCA, 2020)، بویلند و همکاران (Boyland et al., 2019)، هریس و همکاران (Harris et al., 2018) و فیزلر و براون (Fezler & Brown, 2011) بر بومی‌سازی و انطباق برنامه‌های مشاوره مدرسه با فرهنگ تأکید دارند و کیم و همکاران (Kim et al., 2024)، کورتوسلی و همکاران (Corteselli et al., 2020)، هولمن و همکاران (Holman et al., 2019) و وارن و همکاران (Warren et al., 2019) معتقدند که در فرایند برنامه‌های مشاوره مدرسه می‌بایست از نظریات حرفه‌ای این حوزه استفاده نمود و آن‌چنان که در برنامه درسی ملی ذکر شده می‌توان نتیجه گرفت برای استفاده از نظریات علمی در برنامه‌ها می‌بایست شرایط بومی و فرهنگی لحاظ شود.

الزامات و ظرفیت‌های اجرایی برنامه‌ها اشاره به ضرورت‌ها، الزامات، نظم‌دهنده‌ها و منابع اجرایی برنامه‌های رشدی مشاوره مدرسه دارد که ضرورت‌های اجرایی‌سازی شامل تدوین سیاست‌ها و الزامات اجرایی، چشم‌انداز نظام‌مند، کیفیت‌بخشی با استفاده از فناوری‌های نوین و توسعه منابع اطلاعاتی مورد نیاز برنامه‌ها است، منظور از انتظام برنامه عواملی است که به ساماندهی و نظم‌بخشی بهتر برنامه‌ها منجر می‌شوند که عبارت از: طراحی برنامه ارزیابی شونده، سادگی و روانی برنامه، مدیریت یکپارچه، کارآمدی و پاسخ‌گویی و مبنی قرار دادن اطلاعات است. الزامات برنامه اشاره به مواردی دارد که همراهی دائم آنان در برنامه‌ها لازم است که می‌توان به: رعایت مسائل اخلاقی در تمام خدمات، پویایی و انعطاف متناسب با نیاز

و نوآوری و خلاقیت در برنامه‌های مشاوره مدرسه اشاره نمود. در بخش منابع برنامه بر اهمیت دسترسی و تدارک منابع انسانی، مالی و ارتباطی در برنامه‌های مشاوره مدرسه تأکید وجود دارد.

پژوهش‌ها اجرای عملی برنامه‌ها را مستلزم، لحاظ‌شدن سیاست‌ها و الزامات اجرایی در قالب طرح مدون (Corteselli et al., 2020; Sakız & Sariçalı, 2019; Lauterbach et al., 2018) به روز بودن و کیفیت‌بخشی به برنامه‌ها با استفاده از فناوری‌های نوین (Jaber & Al-Hroub, 2023; Havlik et al., 2019)، دیدگاه نظام‌مند و کل‌نگر (Goodman-Scott et al., 2023)، مبنی بر قرار دادن اطلاعات (Goodman-Scott et al., 2023; Jones et al., 2023)، مدیریت پاسخگو (Jaber & Al-Hroub, 2023; Brewington & Kushner, 2020)، رعایت موازین اخلاق حرفه‌ای (Jaber & Al-Hroub, 2023; ASCA, 2021; Boyland et al., 2019)، پویایی و انعطاف در برنامه‌ها (Brewington & Kushner, 2020; Lauterbach et al., 2018)، خلاقیت در اجرا (Ieva et al., 2021; Strear et al., 2021; Waalkes et al., 2019) و تأمین منابع اطلاعاتی موردنیاز دانش‌آموزان (Asadi & Tarebari, 2022; Rezapour Mirsaleh et al., 2017) می‌دانند.

پژوهش‌های برایان و همکاران (Bryan et al., 2020)، جیسا و همکاران (Geesa et al., 2019) و باستین و همکاران (Bastian et al., 2019) تدارک منابع به عنوان یکی از الزامات برنامه‌ها تأکید داشته و دسترسی دانش‌آموزان و ذینفعان مشاوره مدرسه به منابع را زمینه‌ساز پاسخگویی به نیازهای تحصیلی، اجتماعی، عاطفی، دانشگاهی و شغلی می‌دانند.

تناسب و تعادل در تقسیم وظایف و زمان در برنامه‌ها، بر دو مورد تأکید دارد، اول اینکه، برنامه‌های مشاوره مدرسه، فعالیت‌هایی است که همه مربیان و کارکنان مدرسه در آن سهمیم هستند و لازم است نقش‌ها و وظایف بین آنان به تناسب و تعادل تقسیم شود که اهم آن مربوط به مشاور مدرسه و شامل، نقش‌های مشاوره‌ای و راهنمایی، هماهنگی و همکاری، رهبری، حمایت و نقش‌های غیر مشاوره‌ای است و برخی نقش‌ها هم بر عهده معلمان و مسئولان اجرایی خواهد بود و مورد دوم اینکه، اختصاص زمان به هر فعالیت در مشاوره مدرسه با توجه به نیازهای تحولی دانش‌آموزان، تعادل در پوشش همه مخاطبان، رعایت اولویت‌ها در وظایف و سهم بیشتر خدمات پیشگیرانه و گروهی نسبت به خدمات جبرانی و فردی انجام شود.

جیسا و همکاران (Geesa et al., 2020)، آکوس و دوکت (Akos & Duquette, 2022)، برایان و همکاران (Bryan et al., 2020) و باستین و همکاران (Bastian et al., 2019) معتقدند که برای اجرای مطلوب برنامه‌های مشاوره مدرسه نیاز به همکاری و سهمیم شدن همه عوامل مدرسه دارد و نقش‌های مطرح در برنامه‌های مشاوره مدرسه پرداختن به وظایف مشاوره‌ای و راهنمایی (Burgess et al., 2023; Mulhern, 2020; Lauterbach et al., 2018; Whiston & Sexton, 2011; Geesa et al., 2020; Warren et al., 2019; Kuff et al., 2019)؛ کارهای حمایتی (Geesa et al., 2020; McConnell et al., 2020; Savitz-Romer et al., 2019; Brown et al., 2019)؛ همکاری و مشارکت با مربیان و ذینفعان (Geesa et al., 2020; Blake, 2020)؛ رهبری برنامه‌ها (Robinson et al., 2019; Lauterbach et al., 2018) و برخی وظایف غیر مشاوره‌ای (Blake, 2020) است.

در پژوهش گودمن اسکات و همکاران (Goodman-Scott et al., 2023) و کورتوسلی و همکاران (Corteselli et al., 2020) به محدود بودن زمان در مشاوره مدرسه اشاره شده و در همین راستا و به منظور استفاده بهتر از زمان، جابر و الحروب (Jaber & Al-Hroub, 2023)، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020) بر تخصیص زمان متناسب با نیاز و کوف و همکاران (Kuff et al., 2019) و لامبی و همکاران (Lambie et al., 2019) بر تمرکز بر پیشگیری و کار گروهی به جای برنامه‌های جبرانی و فردی تأکید دارند.

تعاملات جنبه کلیدی دیگر رکن مدیریت در مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه است که مشتمل بر ارتقاء نگرش و کسب جایگاه مشاوره مدرسه و ارتقای نظام‌مند تربیت است.

ارتقاء نگرش و کسب جایگاه مشاوره مدرسه اشاره به جمع‌آوری داده‌ها و اطلاع‌رسانی اثربخشی و اهمیت برنامه‌ها با هدف نمایاندن کارایی و ارتقاء نگرش مخاطبان دارد که منجر به محوریت و حمایت از برنامه‌های مشاوره در مدرسه خواهد شد. گودمن اسکات (Goodman-Scott et al., 2023) و لاترباخ و همکاران (Lauterbach et al., 2018) بر محوریت برنامه‌ها و حمایت از مشاوره مدرسه تأکید دارند و مالهرن (Mulhern, 2020) و هاولیک (Havlik et al., 2019) معتقدند که مشاوران مدرسه می‌بایست با نمایاندن نقش خود و برنامه‌های مشاوره در پیشرفت دانش‌آموزان، بستر وصول به اهداف برنامه‌ها را هموار نمایند.

ارتقای نظام‌مند تربیت ناظر به نگاه نظام‌مند و تقویت مشارکت چند وجهی عاملان و اثرگذاران درون و بیرون نظام آموزشی است تا با ایجاد فضایی حمایتی و بالنده، بستر رشد و تغییر در دانش‌آموزان را فراهم آورد، عاملان درون ساختار مشتمل بر مدیران، معاونین، معلمان، همسالان، انجمن‌ها و شوراهای مدرسه و دیگر کارکنان مدرسه و اثرگذاران بیرون نظام آموزشی شامل خانواده، مراکز مذهبی، مراجع علمی و پژوهشی، مراکز فرهنگی و اجتماعی، نهادهای حمایتی، مراکز صنعتی و کارآفرین‌ها و رسانه‌ها هستند. با توجه به اهمیت نقش خانواده به عنوان بستر وصول اهداف تربیت، بر ارتقاء و غنی‌سازی اثربخش و مستمر در غالب آموزش و همکاری‌های اجرایی با خانواده تأکید مضاعف وجود دارد.

مولن و همکاران (Mullen et al., 2021)، پینکوس و همکاران (Pincus et al., 2020)، آسکا (ASCA, 2019) و شورای ملی استانداردهای آموزش حرفه‌ای (NBPTS, 2016) بر نگاه نظام‌مند به برنامه‌های مشاوره و غنی‌سازی تربیت با مشارکت و همکاری عوامل و اثرگذاران درون و بیرون نظام تربیت تأکید دارند و همان‌طور که بورگیس و همکاران (Burgess et al., 2023)، گودمن اسکات و همکاران (Goodman-Scott et al., 2023)، جیسا و همکاران (Geesa et al., 2020)، مک‌کانل و همکاران (McConnell et al., 2020)، باغ (Baugh, 2018) و فولادی و کالانتزهرمزی (Fouladi & Kalantar Hormozi, 2011) اشاره دارند. عوامل درون نظام آموزشی شامل مدیر، معلم، همسالان و دیگر مربیان است و همان‌طور که جونز و همکاران (Jones et al., 2023) و ساویتز رومر و همکاران (Savitz-Romer et al., 2018) تأکید دارند، خانواده، مراکز مذهبی، مراجع علمی و پژوهشی، مراکز فرهنگی و اجتماعی، نهادهای حمایتی، مراکز صنعتی و کارآفرین‌ها و رسانه‌ها اثرگذاران بیرون نظام آموزشی هستند که این نگاه نظام‌مند همان‌گونه که کوف و همکاران (Kuff et al., 2019) و باستین و همکاران (Bastian et al., 2019) معتقدند منجر به بسترسازی پیشرفت و ایجاد فضایی حمایتی و بالنده در مدرسه خواهد بود و در این میان برایان و همکاران (Bryan et al., 2020)، بویلند و همکاران (Boyland et al., 2019) و هریس و همکاران (Harris et al., 2018) بر ارتباط مؤثر، مشارکت و همکاری با خانواده تأکید مضاعف دارند.

ارائه خدمات: محتوای این رکن را می‌توان در دو جنبه کلیدی فراگیری و راهبرد خلاصه نمود. فراگیری مشتمل بر جامع‌نگری، عدالت محوری و پوشش پیگیرانه خدمات مشاوره مدرسه و ارائه خدمات رشدی مختص هر دوره و پایه تحصیلی است که منظور از جامع‌نگری، جامعیت برنامه‌ها در پوشش همه مخاطبان اعم از دانش‌آموزان، والدین و کارکنان مدرسه و استفاده از راهبردهای متفاوت در برنامه‌ها است. عدالت‌محوری و پوشش پیگیرانه اشاره به فعال و پیگیر بودن مشاور در گسترش خدمات به تمام دانش‌آموزان فارغ از تفاوت‌های آنان است و منظور از خدمات رشدی مختص هر دوره و پایه، اشاره به ارائه خدمات مشاوره‌ای در کلیه سطوح تحصیلی متناسب با مراحل رشدی دانش‌آموزان است.

بورگیس و همکاران (Burgess et al., 2023)، فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2020)، آسکا (ASCA, 2019, 2020, 2021)، کارامان و همکاران (Karaman et al., 2021)، ماتیسن و گانزدا تیر (Mathiesen & Gunnarsdottir, 2021)، براون و همکاران (Brown et al., 2019)، شورای ملی استانداردهای آموزش حرفه‌ای^۱ (NBPTS, 2016)، زیموک‌دایگل و همکاران (Ziomiek-Daigle et al., 2016) مخاطبان برنامه‌های مشاوره مدرسه را دانش‌آموزان، والدین و کارکنان مدرسه می‌دانند و بر پوشش جامع این مخاطبان تأکید دارند، جابر و الحروب (Jaber & Al-Hroub, 2023)، برایان و همکاران (Bryan et al., 2020)، باستین و همکاران (Bastian et al., 2019)، لاترباخ و همکاران (Lauterbach et al., 2018) به رعایت عدالت در ارائه خدمات به مخاطبان اشاره می‌کنند و از طرفی مالهرن (Mulhern, 2020) به نکته اشاره دارد که خدمات مشاوره مدرسه نباید محدود به فعالیت‌های ثابتی شود و لازم است با توجه به هدف، از راهبردهای متفاوت و متنوع استفاده نمود.

پژوهش‌های آسکا (ASCA, 2021)، وجدانی‌همت و همکاران (vojdani hemmat et al., 2021) و فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2021) بر تناسب ارائه خدمات با دوره و پایه تحصیلی دانش‌آموز و به عبارتی بر لحاظ شدن مراحل رشدی دانش‌آموزان در برنامه‌ها تأکید دارند. دیگر جنبه کلیدی رکن ارائه خدمات، راهبرد است در این بخش به شیوه‌های ارائه خدمات مشاوره مدرسه و نحوه انتقال خدمات به دانش‌آموزان پرداخته می‌شود.

راهبردهای ارائه خدمات، به راه‌هایی اشاره دارد که برنامه‌های مشاوره مدرسه اجرایی می‌شود و شامل برنامه درسی راهنمایی، برنامه‌ریزی فردی، مشاوره فردی و گروهی، راهنمایی گروه‌های بزرگ، مداخله در بحران، ارجاع، مشورت و پشتیبانی نظام‌مند است. انتقال خدمات به دانش‌آموزان به شیوه دسترسی دانش‌آموزان به خدمات مشاوره اشاره دارد، خدماتی چون مشاوره، برنامه راهنمایی درسی و برنامه‌ریزی فردی که مستقیم به خود دانش‌آموز ارائه می‌شود خدمات مستقیم و خدماتی چون مشورت و پشتیبانی نظام‌مند که غیرمستقیم به دانش‌آموز مرتبط می‌شود، خدمات غیرمستقیم گفته می‌شود.

پژوهش‌ها روش‌ها و راهبردهای متفاوتی را برای اجرای خدمات مشاوره مدرسه ارائه نموده‌اند به‌عنوان نمونه: مالهرن (Mulhern, 2020) برنامه‌ریزی فردی، مشاوره تحصیلی و شغلی و حمایت از دانش‌آموزان، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020) برنامه درسی راهنمایی، برنامه‌ریزی فردی، خدمات پاسخگو و پشتیبانی نظام‌مند، لامبی و همکاران (Lambie et al., 2019) برنامه‌ریزی فردی و پشتیبانی نظام‌مند، کوف و همکاران (Kuff et al., 2019) مداخله در بحران، ارجاع و مشاوره فردی و گروهی، لاترباخ و همکاران (Lauterbach et al., 2018) برنامه درسی راهنمایی، مشاوره گروه کوچک، مشاوره فردی، مشورت و هماهنگی خدمات، ویستون و سکستون (Whiston & Sexton, 2011) برنامه‌ریزی شغلی، مشاوره گروهی، آموزش مهارت‌های اجتماعی و مشاوره با همسالان، بورگیس و همکاران (Burgess et al., 2023) برنامه درسی راهنمایی و مشاوره فردی و گروهی، پینکوس و همکاران (Pincus et al., 2020) برنامه‌ریزی فردی و مداخله در بحران، لامبی و همکاران (Lambie et al., 2019) و پائولینی (Paolini, 2019) برنامه‌ریزی فردی، استن و همکاران (Steen et al., 2022) مشاوره فردی و گروهی، باستین و همکاران (Bastian et al., 2019) مداخله در بحران و پشتیبانی نظام‌مند و کارامان (Karaman et al., 2021) و لامبی و همکاران (Lambie et al., 2019) ارجاع را به عنوان راهبردهای استفاده‌شده در برنامه‌های مشاوره مدرسه می‌شمارند و در مجموع می‌توان گفت

که از طریق برنامه درسی راهنمایی، برنامه‌ریزی فردی، مشاوره فردی و گروهی، راهنمایی گروه‌های بزرگ، مداخله در بحران، ارجاع، مشورت و پشتیبانی نظام‌مند خدمات مشاوره مدرسه اجرایی می‌شود.

آسکا (ASCA, 2016, 2019)، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020)، مالهرن (Mulhern, 2020) و کوف و همکاران (Kuff et al., 2019) به ارائه خدمات مستقیم و غیرمستقیم به دانش‌آموزان اشاره نموده و محوریت ارائه خدمات را دانش‌آموزان می‌دانند.

پاسخگویی: محتوای این رکن را می‌توان در دو جنبه کلیدی ارزیابی و ارتقاء خلاصه نمود. در بخش ارزیابی به اصولی چون دید نظام‌مند و فرایندی، استمرار و پویایی و توجه به حقوق انسانی و اخلاقی در ارزیابی اشاره شده و ارزیابی را بستر ارتقاء کیفیت، پاسخ‌گویی به ذینفعان و گزارش به سطوح بالاتر می‌داند و در مشاوره مدرسه سه نوع ارزیابی مطرح است، ارزیابی برنامه مشاوره مدرسه، ارزیابی کارکرد مشاور مدرسه و ارزیابی مشاور مدرسه.

منظور از ارزیابی برنامه مشاوره مدرسه، سنجش طرح‌مند اثربخشی در ابتدا، حین و پایان اجرای برنامه‌های مشاوره مدرسه (ارزیابی تکوینی و تراکمی) است که این ارزیابی توسط مشاور مدرسه، متخصصان مشاوره و کمیته هدایت برنامه‌ها انجام شده و در فرایند ارزیابی به جستجوی سهم عناصر مؤثر، میزان تحقق اهداف و همسویی برنامه مشاوره با مأموریت مدرسه و مشکلات اجرایی پرداخته می‌شود.

ارزیابی کارکرد مشاور مدرسه اشاره به بررسی عملکرد و کارکردهای شخص مشاور مدرسه به عنوان مهم‌ترین نقش‌آفرین در فعالیت‌های مشاوره مدرسه دارد که باید به صورت روشی منظم این ارزیابی انجام شده و متغیرهایی چون، انطباق فعالیت‌ها با شرح شغلی، میزان اختصاص زمان به خدمات مختلف و پایبندی به اصول اخلاق حرفه‌ای بررسی می‌شوند که به صورت بررسی دفاتر ثبت فعالیت‌ها، فرم‌های خودارزیابی و نظرسنجی از ذینفعان، ذی‌ربطان و همکاران توسط خود مشاور مدرسه و متخصصان مشاوره مدرسه انجام خواهد شد.

ارزیابی مشاور مدرسه ناظر به ارزیابی توانمندی‌های حرفه‌ای مشاور مدرسه با هدف ارتقاء تخصصی او است که توسط کمیته هدایت برنامه، متخصصان (سرپرست راهنما) و مشاور مدرسه به صورت تکمیل چک‌لیست، فرم‌های خودارزیابی، نظرخواهی و بررسی پرونده ارتقای شخصی انجام می‌شود. گزارش ارزیابی‌ها به ذینفعان و ذی‌ربطان و مسئولان بالادستی مشاوره مدرسه ارائه خواهد شد و گزارش ارزیابی متناسب با دریافت‌کنندگان آن تنظیم می‌شود.

عظیمی و همکاران (Azimi et al., 2022)، هدایه و همکاران (Hidayah et al., 2022)، آسکا (ASCA, 2019) و جیسا و همکاران (Geesa et al., 2019) به لزوم و اهمیت ارزیابی در مشاوره مدرسه اشاره داشته و پژوهشگران اصولی را برای آن برمی‌شمارند از جمله، بورگیس و همکاران (Burgess et al., 2023) که ارزیابی را فرایندی نظام‌مند بر پایه استانداردهای حرفه‌ای دانسته، بویلند و همکاران (Boyland et al., 2019) بر رعایت اخلاق حرفه‌ای و مسائل حقوقی در ارزیابی تأکید دارند و رحمتیان و شریف (Rahmatian & Sharif, 2007) که ارزیابی را بستری برای بهبود کیفیت برنامه می‌دانند و به اهمیت پیوستگی در ارزیابی اشاره دارند. پژوهش‌های پرزیچ و همکاران (Parzych et al., 2023)، حقیقت و همکاران (Haghighat et al., 2022) و پین (Pyne, 2011) بر ارزیابی برنامه‌های مشاوره مدرسه و بویلند و همکاران (Boyland et al., 2019) بر ارزیابی کارکرد مشاور مدرسه و رحمتیان و شریف (Rahmatian & Sharif, 2007) بر ارزیابی مشاور مدرسه تأکید دارند. جابر و الحروب (Jaber & Al-Hroub, 2023)، برینگتون و کوشنر (Brewington & Kushner, 2020)، لاتریاخ و همکاران (Lauterbach et al., 2018) بر لزوم گزارش و ارائه ارزیابی‌های مشاوره مدرسه به ذینفعان و ذی‌ربطان و مسئولان بالادستی تأکید نموده‌اند.

جنبه کلیدی دیگر، ارتقاء خدمات مشاوره مدرسه است که ناظر به شایستگی‌های مشاور مدرسه، ارتقاء نظام‌مند عوامل مدرسه و جذب، تربیت و ارتقاء مشاوران مدرسه است. شایستگی‌های مشاور مدرسه شامل، شایستگی‌های عمومی مربیان، شایستگی‌های علمی، بینشی و عملی و ویژگی‌های فردی مشاور مدرسه است. ارتقاء نظام‌مند عوامل مدرسه به دستیابی، نگهداشت و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران و معلمان در زمینه برنامه مشاوره مدرسه اشاره دارد.

جذب، تربیت و ارتقاء مشاوران مدرسه ناظر به دستیابی و نگهداشت مشاوران حرفه‌ای، بازآموزی و تبادل تجربیات حرفه‌ای مستمر، ارتقاء شایستگی‌های حرفه‌ای مشاور مدرسه، تربیت حرفه‌ای مشاور مدرسه در محیط مدرسه، نظارت مربیان حرفه‌ای، به‌کارگیری الگوی حرفه‌ای در کار تخصصی، تقویت هویت حرفه‌ای مشاوران مدرسه و رشد شخصی مشاور مدرسه است

مولن و همکاران (Mullen et al., 2021)، فولادی و همکاران (Fouladi et al., 2020) آسکا (ASCA, 2019). بر ارتقای خدمات مشاوره مدرسه تأکید دارند و جیسا و همکاران (Geesa et al., 2020)، آکوس و دوکت (Akos & Duquette, 2022)، بویلند و همکاران (Boyland et al., 2019) این ارتقاء را منوط به ایجاد و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای مربوط به برنامه‌های مشاوره در مشاوران، مدیران، معلمان و دیگر کارکنان مدرسه می‌دانند که بنا بر نظر مکدانمن و توتل (Mecadon-Mann & Tuttle, 2023)، هلد و همکاران (Heled et al., 2022)، دامرون و همکاران (Dameron et al., 2020)، هولمن و همکاران (Holman et al., 2019) و ساویتز رومر و همکاران (Savitz-Romer et al., 2018) پرداختن به شایستگی‌های علمی، بینشی و عملی مشاور مدرسه مورد تأکید است.

در مجموع می‌توان گفت، مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه با دیدی جامع، کل‌نگر و نظام‌مند سعی دارد با جهت‌دهی برنامه‌های مشاوره بر پایه نظریات علمی جدید و مبتنی بر فرهنگ ایرانی اسلامی بستری فراهم کند تا دانش‌آموزان صرف‌نظر از تنوع و تفاوت‌های فردی با مشارکت کامل در فرایند آموزشی بتوانند به‌صورت عادلانه از فرصت‌ها و برنامه درسی متناسب‌شان استفاده و در زمینه‌های تحصیلی، شغلی، شخصی-اجتماعی و دینی-اخلاقی پیشرفت نمایند و برای زندگی پس از مدرسه آماده شوند. در این پژوهش همانند دیگر تحقیقات کیفی، لازم است در تعمیم نتایج جانب احتیاط لحاظ شود، ادبیات وسیع نظری و بیانات متفاوت و گاهی متناقض مصاحبه‌ها در تفسیر مضامین از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است. در پژوهش حاضر با استفاده از متون علمی و نظرات صاحب‌نظران مشاوره مدرسه و مشاوران مدرسه، اقدام به تدوین مدل حرفه‌ای مشاوره مدرسه شد تا دریچه‌ای نو برای کار تخصصی و حرفه‌ای در این زمینه باز نماید از طرفی، این مدل نیاز به بررسی اثربخشی و تأثیر در محیط واقعی مدرسه دارد و پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران به بررسی این مهم اقدام نمایند و زمینه را برای اصلاح و بهبود مدل فراهم نموده و کیفیت این حوزه مهم در نظام آموزشی را ارتقاء دهند.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در این پژوهش، قبل از انجام مصاحبه با مشاوران و صاحب‌نظران مشاوره مدرسه، توضیحات لازم در مورد اهداف، فرایند، چگونگی انتشار نتایج و رعایت اصل محرمانگی داده و رضایت آنان کسب شد.

حمایت مالی

هزینه‌های مالی این پژوهش بر عهده نویسندگان بوده است و از کمک‌های مالی هیچ موسسه یا نهادی استفاده نشده است.

تعارض منافع

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول است و با منافع شخصی سازمان یا نویسنده‌ای تعارض ندارد.

سهم نویسندگان

اقدامات اجرایی و نگارش اولیه مقاله را نویسنده اول، طراحی چهارچوب کلی، راهنمایی، نظارت بر حسن اجرای کار و بازبینی نهایی را نویسنده دوم (نویسنده مسئول) انجام داده است.

سپاسگزاری

نویسندگان این مقاله قدردان و سپاسگزار زحمات صاحب‌نظران و مشاوران مدرسه که در فرایند این پژوهش همراهی نموده‌اند، هستند.

Reference

- Akos, P., Bastian, K. C., Domina, T., & de Luna, L. M. M. (2019). Recognized ASCA Model Program (RAMP) and student outcomes in elementary and middle schools. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-9. 2156759X19869933.
- Akos, P., & Duquette, K. (2022). Trends and Changes in School Counselor CACREP Standards in the United States. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 4(1), 1-10. <https://doi.org/10.25774/aa2n-z983>
- American School Counselor Association. (2012). *The ASCA national model: A framework for school counselor programs (3rd. ed)*. Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counselor programs (4rd. ed)*. Retrieved from The American School Counselor Association (ASCA) website: <https://www.schoolcounselor.org/school-counselors/asca-national-model/get-an-overview>.
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA National Model Executive Summary (4rd. ed)*. Retrieved from The American School Counselor Association (ASCA) website: <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/ASCA%20National%20Model%20Templates/Fourth-Edition/ANMExecutiveSummary-4.pdf>

- American School Counselor Association [ASCA]. (2020). *Teachers, administrators and school counselors collaborating to achieve high academic standards: College and Career Readiness for All A Handbook for Using Noncognitive Skills to Improve Student Success*. Retrieved from <https://www.schoolcounselor.org/>
- American School Counselor Association [ASCA]. (2021). *ASCA Student Standards: Mindsets and Behaviors for Student Success*. Alexandria, VA: Author. Retrieved from <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/c2a69798-2620-414f-8744-4d4d911efa49/asca-student-standards.pdf>
- Arfasa, A. J., & Weldmeskel, F. M. (2020). Practices and challenges of guidance and counseling services in secondary schools. *Emerging science journal*, 4(3), 183-191.
- Arriero, E., & Griffin, D. (2018). ¡ Adelante! A community asset mapping approach to increase college and career readiness for rural Latinx high school students. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-9. Doi: 10.1177/2156759X18800279
- Asadi, A., & Tarebari, H. (2022). Comparative study of counseling and guidance services in Iranian and American schools. *Journal Curriculum Development Research*. 2(1), 56-75. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2023.330460.1396>. (Persian)
- Astuti, I. (2019). The Implementation of ADDIE Model in Developing Career Guidance Program in Senior High School. *Journal of Education, Teaching, and Learning*, 4 (1), 174-179. DOI:10.26737/jetl.v4i1.992
- Azimi, D., Ghamari Givi, H., Rezaeisharif, A., & Sheykhholeslami, A. (2022). Construction and Validation of School Counselor's Efficiency Measurement Scale. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 12(2), 1-20. doi: 10.22055/jac.2023.40376.1872
- Bastian, K. C., Akos, P., Domina, T., & Griffard, M. (2019). Understanding the allocation of student support personnel in public schools. *AERA Open*, 5(4), 1-17. Doi:10.1177/2332858419890322
- Baugh, A. (2018). The importance of guidance and counseling in present education system: Role of the teacher. *International journal of advanced educational research*, 3(2), 384-386.
- Bauman, S., Taylor, T., & Noor, A. (2023). Task groups as an anti-oppression opportunity for school counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 48(2), 146-160. <https://doi.org/10.1080/01933922.2023.2204128>
- Berger, C. (2013). Bringing out the Brilliance: A counseling intervention for underachieving students. *Professional School Counseling*, 17 (1), 86-96. Doi: 10.1177/2156759X000170012
- Blake, M. K. (2020). Other duties as assigned: The ambiguous role of the high school counselor. *Sociology of Education*, 93(4), 315-330. Doi: 10.1177/0038040720932563
- Boyland, L. G., Geesa, R. L., Lowery, K. P., Quick, M. M., Mayes, R. D., Kim, J., & McDonald, K. M. (2019). Collaborative principal-school counselor preparation: National standards alignment to improve training between principals and school counselors. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 14(1), 188-205.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006), Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Brewington, M., & Kushner, J. (2020). School counselor perceptions of a comprehensive school counseling MODEL and implications for practice. *Administrative Issues Journal*, 10(2), 33-45. Doi: 10.5929/2020.10.2.3
- British Association for Counselling and Psychotherapy[BACP]. (2014). *The CSSO model*. <https://www.bacp.co.uk/bacp-journals/bacp-children-young-people-and-families-journal/september-2014/the-csso-model/> *The CSSO model*
- Brown, M. H., Lenares-Solomon, D., & Deaner, R. G. (2019). Every student succeeds act: A call to action for school counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 6(1), 86-96. Doi: 10.1080/2326716X.2018.1557574
- Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Fostering educational resilience and opportunities in urban schools through equity-focused school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 23, 1-14. Doi:10.1177/2156759X19899179

- Burgess, M., Goodman-Scott, E., Kemer, G., Carlisle, K., & Carlisle, R. (2023). Development and Evaluation of the School Counseling Internship Competency Scale. *Professional School Counseling*, 27(1), 1-11. Doi:10.1177/2156759X221150004
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Translated: Yazdani & Mohammadi, 2018. Tehran: Negha Danesh. (Persian)
- Chiang, C.F. & Hsieh, T.S. (2012). "The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior", *International Journal of Hospitality Management*, 31, 180-190. Doi:10.1016/j.ijhm.2011.04.011
- Coburn, C., Penuel, W. R., & Geil, K. E. (2013). *Research-practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. New York, NY: William T. Grant Foundation.
- Corteselli, K. A., Hollinsaid, N. L., Harmon, S. L., Bonadio, F. T., Westine, M., Weisz, J. R., & Price, M. A. (2020). School counselor perspectives on implementing a modular treatment for youth. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 5(3), 271-287. Doi:10.1080/23794925.2020.1765434
- Dameron, M. L., Camp, A., Friedmann, B., & Parikh- Foxx, S. (2020). Multicultural education and perceived multicultural competency of school counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 48(3), 176-190. Doi:10.1002/jmcd.12176
- Dhal, P. K. (2023). Guidance and Counselling in teacher education. Available at SSRN 4413319. Doi:10.2139/ssrn.4413319
- Dinkmeyer, D., & Carlson, J. (Without Date). *Counseling and guidance in schools (creative interventions in school-centered)*. Akhtar Jamali et al. (2007). Third edition. Tehran: Varay danesh. (Persian)
- Dores, A. R., Geraldo, A., Carvalho, I. P., & Barbosa, F. (2020). The use of new digital information and communication technologies in psychological counseling during the COVID-19 pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 1-24. Doi: 10.3390/ijerph17207663
- Ebrahimi, L. (2019). Damaging Factors Of Counseling Role Of School Principals And Strategies For Expanding Their Counseling Role In The Process Of Education And Learning: Qualitative Research. *Training & Learning Researches (Daneshvar Raftar)*, 16(1 (29)), 147-163. <https://sid.ir/paper/236005>. (Persian)
- Ebrahimi, L., Farahbakhsh, K., Esmaaili, M., & Salimi Bejestani, H. (2015). Challenges Of Psychology And Counseling Activities In Schools: A Qualitative Study. *Journal Of Qualitative Research In Health Sciences*, 4(2), 166-177. (Persian)
- Ellington, B., Dunbar, A., & Wachter-Morris, C. (2023). Elevating and Expanding School Counselors' Roles and Voices in the Prevention of School Violence. *Professional School Counseling*, 27(1), 1-8. Doi: 10.1177/2156759X221150003
- Fatehi, F. Fayyaz, I. Beheshti, S., & Bolandhemmatan, K. (2019). Analysis of the Principles of Citizenship Education from the Perspective of the Teachings of the Holy Quran. *Pazhouhesh Dini*. 39, 235-263. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.17352770.1398.19.39.11.1>
- Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2013). Using employee empowerment to encourage innovative behavior in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23,155-187. Doi: 10.2307/23321088
- Fezler, B., Brown, CH. (2011). *The International Model For School Counseling Programs*. Sponsored by AASSA and the U.S. State Department Office of Overseas Schools.
- Fischer, A. R., Jome, L. M., & Atkinson, D. R. (1998). Reconceptualizing multicultural counseling: Universal healing conditions in a culturally specific context. *The Counseling Psychologist*, 26(4), 525-588. Doi: 10.1177/0011000098264001
- Fouladi, E. A. (2016). Recognition of the evolution and counseling challenges in education. *Journal of Counseling Research*, 15(57), 121-150. <https://iran-counseling.ir/journal/article-1-164-en.html> (Persian)
- Foulad, E. A., & Kalantar Hormozi, A. (2011). *Peer Counseling: Perspectives, Mental Health Concepts, and Skills (Especially for Counselors)*, 6th Edition. Tehran: Tolo Danesh.
- Fouladi, E. A., Tajikesmaeil, a., Kasaei, a., & Zaharakar, k. (2021). The position of guidance and counseling in evolutionary documents: a qualitative study. *Cultural psychology*, 4(2), 112-133. Doi: 10.30487/jcp.2020.119999

- Fouladi, E. A., Tajikesmaeili, A. Kasaei, A., & Zaharakar, K. (2020). Codification of national standards for Iranian school counseling. *Educational Research*, 41, 46-74. <http://dx.doi.org/10.52547/erj.7.41.3>
- Fox, C. L., & Butler, I. (2007). "If you don't want to tell anyone else you can tell her": Young people's views on school counselling. *British Journal of Guidance and Counselling*, 35(1), 97-114. Doi:10.1080/03069880601106831
- Geesa, R. L., Elam, N. P., Mayes, R. D., McConnell, K. R., & McDonald, K. M. (2019). School leaders' perceptions on comprehensive school counseling (CSC) evaluation processes: Adherence and implementation of the American School Counselor Association (ASCA) National Model. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice*, 34(1), 25-43. Doi:10.21307/jelpp-2019-002
- Geesa, R. L., Mayes, R. D., Lowery, K. P., Quick, M. M., Boyland, L. G., Kim, J., Elam, N. P., & McDonald, K. M. (2020). Increasing partnerships in educational leadership and school counseling: A framework for collaborative school principal and school counselor preparation and support. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 876-899. Doi:10.1080/13603124.2020.1787525
- Gibbons, M. M., Diambra, J. F., & Buchanan, D. K. (2010). School counselor perceptions and attitudes about collaboration. *Journal of School Counseling*, 8(34), 1-28. <https://www.researchgate.net/publication/228754422>
- Goodman-Scott, E., Donohue, P., & Betters-Bubon, J. (2023). A Phenomenological Investigation of Universal Mental Health Screening: Making Meaning for School Counseling. *Professional School Counseling*, 27(1), 2156759X221150008. <https://doi.org/10.1177/2156759X221150008>
- Goodman-Scott, E. C., Taylor, J. V., & Walsh, R. (2022). Applying for RAMP using a cohort model: Results of a multilevel case study. *Professional School Counseling*, 26(1), 1-12. Doi:10.1177/2156759X221076846
- Gurchian, N. Q., & Panahi, H. (2004). Designing a suitable model for guidance and counseling system for elementary school in Iran. *Education Quarterly*, 79, 104-76. (Persian)
- Gysbers, N. C. (2000). Implementing a whole school approach to guidance through a comprehensive guidance program. *Asian Journal of Counselling*, 7(2), 5-17.
- Haghighat, F., Madani, Y., Salehi, K., Ferasatkah, M., & Pazargadi, M. (2022). Accreditation Model of Counselor Training Program: A Meta-Synthesis Study. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 12(2), 21-56. doi: 10.22055/jac.2023.41868.1903
- Harris, B. (2013). International school-based counselling. *Scoping Report. Lutterworth: UK Counselling MindEd*.
- Harris, P. N., Shillingford, M. A., & Bryan, J. (2018). Factors influencing school counselor involvement in partnerships with families of color: A social cognitive exploration. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-10. Doi: 10.1177/2156759X18814712
- Hatch, T. & Bowers, J. (2012). *The Asca National Model: A Framework for School Counseling Programs*. Retrieved from The American School Counselor Association (ASCA) website: <https://www.hatchingresults.com/books/asca-national-model>
- Havlik, S., Ciarletta, M., & Crawford, E. (2019). "If We Don't Define Our Roles, Someone Else Will": Professional Advocacy in School Counseling. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. Doi: 10.1177/2156759X19848331
- Hemi, A., & Maor, R. (2023). Stress in the school counsellor's contemporary role: scale development and validation. *Educational Studies*, 49(2), 350-368. Doi:10.1080/03055698.2020.1865132
- Heled, E., Ukrop, S., & Davidovitch, N. (2022). Between Academia and the Field: The Case of School Counselling Effectiveness of School Counselling Training and Its Impact on Professional Identity. *International Journal of Higher Education*, 11(6), 1-17. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v11n6p1>
- High Council of Education. (2011). *fundamental transformation document of education*. Tehran: Cultural Revolution Council Secretariat. (Persian)
- High Council of Education. (2012). *National curriculum of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Cultural Revolution Council Secretariat. (Persian)
- Holman, L. F., Nelson, J., & Watts, R. (2019). Organizational Variables Contributing to School Counselor Burnout: An Opportunity for Leadership, Advocacy, Collaboration, and Systemic Change. *Professional Counselor*, 9(2), 126-141. Doi:10.15241/lfh.9.2.126
- Hosseini birjandi, s. M. (2012). *Academic guidance and counseling and the history of guidance and counseling in iran*. 4th edition, Tehran ; Rushd. (Persian)

- Hughes, T. L., Hess, R., Jones, J., & Worrell, F. C. (2020). From traditional practice to tiered comprehensive services for all: Developing a responsive school culture for the future. *School Psychology, 35*(6), 428-439. Doi:10.1037/spq0000410
- Hui, E. K. P. (2000). Guidance as a whole school approach in Hong Kong: From remediation to student development. *International Journal for the Advancement of Counselling, 22*(1), 69–82.
- Jaber, F., & Al-Hroub, A. (2023). School counselors' perceptions of virtual counseling in Lebanon: A qualitative study. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-13. Doi:10.3389/fpsyg.2022.1083644
- Jones, S., Ricks, J., Warren, J., Mauk, G. (2019). Exploring the career and college readiness of high school students serviced by RAMP and non-RAMP school counseling programs in North Carolina. *ASCA Research Report*. Retrieved from www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Careers-Roles/ResearchReport-Jones.pdf
- Jones, T. M., Malorni, A., Lea III, C. H., McCowan, K., & Spencer, M. S. (2023). University–School Partnerships: Successes and Challenges in Designing and Implementing Strategies to Promote Racial Equity. *Children and Schools, 45*(1), 7-16. Doi:10.1093/cs/cdac023
- Karaman, M. A., Eşici, H., Tomar, İ. H., & Aliyev, R. (2021). COVID-19: Are school counseling services ready? Students' psychological symptoms, school counselors' views, and solutions. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-14. Doi:10.3389/fpsyg.2021.647740
- Kim, N., & Lambie, G. W. (2018). Burnout and Implications for Professional School Counselors. *Professional Counselor, 8*(3), 277-294. Doi:10.15241/nk.8.3.277
- Kim, H., Molina, C. E., Watkinson, J. S., Leigh- Osroosh, K. T., & Li, D. (2024). Theory- informed school counseling: Increasing efficacy through prevention- focused practice and outcome research. *Journal of Counseling & Development, 102*(2), 226–238. Doi:10.1002/jcad.12507
- Kishani Farahani, E. A., Farmahini Farahani, M., & Rahnama, A. (2013). The Basic Components of Islamic-Iranian Citizenship Education. *National Studies Journal, 14*(56), 51-74.
- Kuff, R. M., Greytak, E. A., & Kosciw, J. G. (2019). Supporting safe and healthy schools for lesbian, gay, bisexual, transgender, and queer students: A national survey of school counselors, social workers, and psychologists. *Gay, Lesbian and Straight Education Network (GLSEN)*. <https://www.proquest.com/reports/supporting-safe-healthy-school-s-lesbian-gay/docview/2228677216/se-2?accountid=13963>
- Lambie, G. W., Stickl Haugen, J., Borland, J. R., & Campbell, L. O. (2019). Who Took "Counseling" out of the Role of Professional School Counselors in the United States?. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation, 1*(3), 51-61. Doi: 10.25774/7kjb-bt85
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2003). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling & Development, 79*, 320–330. Doi:10.1002/j.1556-6676.2001.tb01977.x
- Lauterbach, A. A., Harrington, K., Yakut, A. D., & Krezmien, M. (2018). School counselor knowledge, beliefs, and practices related to the implementation of standards-based comprehensive school counseling in the United States. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation (JSCPE), 1*(1), 1-16. Doi: 10.25774/7hhc-x195
- Ieva, K. P., Beasley, J., & Steen, S. (2021). Equipping school counselors for antiracist healing centered groups: A critical examination of preparation, connected curricula, professional practice and oversight. *Teaching and Supervision in Counseling, 3*(2), 62-77. Doi:10.7290/tsc030207
- Levy, I. P., & Lemberger-Truelove, M. E. (2021). Educator–Counselor: A Nondual Identity for School Counselors. *Professional School counseling, 24*(1b), 1–7. Doi:10.1177/2156759X211007630
- Lithoxidou, A., Seira, E., Vratsi, A., & Dimitriadou, C. (2020). Promoting resiliency, peer mediation and citizenship in schools: The outcomes of a three-fold research intervention. *Participatory Educational Research, 8*(2), 109-128. Doi:10.17275/per.21.32.8.2
- Littrell, J & Peterson, J. (2004). *Portrait and model of a school counselor*: translated: Zahra Kar & Sami, 2012. first edition. Tehran: Rawan. (Persian)
- Martin, I., Carey, J., & DeCoster, K. (2009). A national study of the current status of state school counseling models. *Professional School Counseling, 12*, 378–386. Doi:10.1177/2156759X0901200506
- Mahomed, N. J. B., Johari, K. S. K., & Mahmud, M. I. (2019). Coping strategies and psychological well-being of guidance and counselling teachers in schools. *Creative Education, 10*(12), 3028-3040. Doi: 10.4236/ce.2019.1012227

- Mathiesen, I. H., & Gunnarsdottir, H. M. (2021). Separate counselling services in Norwegian upper secondary schools. A possibility for a collective holistic approach?. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-20. Doi:10.1007/s10775-021-09494-z
- Mason, E. C. M., & Trezek, B. J. (2021). Using the CSCORE protocol to identify evidence-based practices in school counseling intervention research. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 12(2), 91-104. Doi:10.1080/21501378.2020.1796480
- McConnell, K. R., Geesa, R. L., Mayes, R. D., & Elam, N. P. (2020). Improving school counselor efficacy through principal-counselor collaboration: A comprehensive literature review. *Mid-Western Educational Researcher*, 32(2), 133-155. <https://www.mwera.org/MWER/volumes/v32/issue2/V32n2-McConnell-FEATURE-ARTICLE.pdf>
- Mecadon-Mann, M., & Tuttle, M. (2023). School Counselor Professional Identity in Relation to Post-master's Supervision. *Professional School Counseling*, 27(1), 1-11. Doi:10.1177/2156759X221143932
- Milsom, A., & Morey, M. (2019). Does RAMP matter? Comparing elementary student grades and absences in one district. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-8. Doi:10.1177/2156759X19847977.
- Moradi, A., & Abtahi, S. M. (2016). The place of national identity in the discourse of religious democracy. *Islamic Revolution Studies*, 13(46), 177-200. (Persian)
- Moyer, M. (2011). Effects of Non-Guidance Activities, Supervision, and Student-to-Counselor Ratios on School Counselor Burnout. *Journal of School Counseling*, 9(5), 1-31. Retrieved from jsc.montana.edu/articles/v9n5.pdf
- Mulhern, C. (2020). Better School Counselors, Better Outcomes: Quality Varies, and Can Matter as Much as with Teachers. *Education Next*, 20(3), 52-60.
- Mullen, P. R., Chae, N., Backer, A., & Niles, J. (2021). School counselor burnout, job stress, and job satisfaction by student caseload. *Nassp Bulletin*, 105(1), 25-42. <https://doi.org/10.1177/0192636521999828>
- Naimah, R., Budiono, A. N., & Karamoy, Y. K. (2023). Group counseling: a reality approach to increased resilience student academics. *Advanced In Social Humanities Research*, 1(5), 743-753.
- Nkechi, E. E., Ewomaoghene, E. E., & Egenti, N. (2016). The role of guidance and counselling in effective teaching and learning in schools. *RAY: International Journal of Multidisciplinary Studies*, 1(2), 36-48.
- Paolini, A. C. (2019). School counselors promoting college and career readiness for high school students. *Journal of School Counseling*, 17(2), 1-21. <http://jsc.montana.edu/articles/v17n2.pdf>
- Parnoureh, A., & Hoshangi, H. (2019). Investigating the components of the religious dimension of national identity; Strategies and solutions. *National Studies*, 20(3), 17-32. (Persian)
- Parikh- Foux, S., Martinez, R., Baker, S. B., & Olsen, J. (2020). Self- efficacy for enhancing students' career and college readiness: A survey of professional school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 98(2), 183-192. Doi:10.1002/jcad.12312
- Parzych, J. L., Generali, M., & Yavuz, O. (2023). School counseling programs identifying academic development needs. *Journal of Education*, 203(1), 118-128. Doi:10.1177/00220574211016433
- Perera-Diltz, D. M., & Mason, K. L. (2008). Ideal to real: Duties performed by school counselors. *Journal of School Counseling*, 6, 1-36.
- Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin*, 104(4), 241-256. Doi:10.1177/0192636520975866
- Pitan, O. S., & Atiku, S. O., (2017). Structural determinants of students' employability: Influence of career guidance activities. *South African journal of Education*, 37 (4), 1-13. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n4a1424>
- Pyne, J. R. (2011). Comprehensive school counseling programs, job satisfaction, and the ASCA National Model. *Professional School Counseling*, 15(2), 88-97. Doi:10.1177/2156759X1101500202
- Rezapour Mirsaleh, Y., Shafaei, M., & Barati, S. (2017). Investigating of students' awareness, availability and using of Informational Recourse in discipline selection. *Journal of Counseling Research*, 15(60), 60-83. (Persian)
- Robinson, D. M., Mason, E. C., McMahon, H. G., Flowers, L. R., & Harrison, A. (2019). New school counselors' perceptions of factors influencing their roles as leaders. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-15. Doi:10.1177/2156759X19852617

- Randick, N. M., Dermer, S., & Michel, R. E. (2018). Exploring the job duties that impact school counselor wellness: The role of RAMP, supervision, and support. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-11. Doi: 10.1177/2156759X18820331
- Rahmatian, r.a., & sharif, j. (2007). The role of self-assessment in on-the-job teacher training. *International journal of humanities (the journal of humanities)*, 14(1), 15-26. (Persion)
- Rutledge, M. L., Burgess, M., Bledsoe, K. G., & Stickl Haugen, J. (2023). Examining Indiana's State-Recognized Comprehensive School Counseling Programs, Caseload, and Academic Outcomes of Diverse Student Populations. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 5(2), 45-57. Doi:10.25774/7p0d-h080
- Sakız, H., & Sarıcalı, M. (2019). Paradigmatic challenges in school counselling: Correlates and reflections on practice. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(1), 69-81. Doi:10.1017/jgc.2018.23
- Salehi Najaf Abadi, R. (2014). *Developing an Academic Counseling Model and Evaluating Effect on First-year High school Student' Academic Success*. (PhD Thesis. Faculty of Psychology and Educational Sciences, Isfahan University). (Persion)
- Savitz-Romer, M. S., Nicola, T. P., Jensen, A., Hill, N. E., Liang, B., & Perella, J. (2018). Data-driven school counseling: The role of the research-practice partnership. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-9. Doi:10.1177/2156759X18824269
- Sayadi, A., & Shafi' Abadi, A. (2010). Designing a psychological empowerment program based on Shafiabadi's multilevel career model and comparing its effectiveness with Thomas and Velthouse's cognitive model among high school counselors in Rasht city. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 1(1), 19-48. Doi : 10.22054/qccpc.2010.5865
- Shafiabadi, A. (2013). *Academic and career guidance and counseling (concepts and applications)*, 10th edition, Tehran: Samt. (Persion)
- Shi, Q., & Brown, M. H. (2020). School counselors' impact on school-level academic outcomes: Caseload and use of time. *Professional School Counseling*, 23, 1-8. Doi: 2156759X20904489.
- Shi, Q.; Liu, X. & Leuwerke, W. (2014). Students' Perceptions of School Counselors: An Investigation of Two High Schools in Beijing, China. *The Professional Counselor*, 4(5), 519-530. Doi:10.15241/qs.4.5.519
- Strear, M., Duffy, H., & Sunde, A. (2021). When Schools Go Dark, School Counselors Shine: School Counseling during a Global Pandemic. Brief. *American Institutes for Research*. <https://www.air.org/resource/when-schools-go-dark-school-counselors-shineschool-counseling-during-global-pandemic>
- Steen, S., Melfie, J., Carro, A., & Shi, Q. (2022). A systematic literature review exploring achievement outcomes and therapeutic factors for group counseling interventions in schools. *Professional School Counseling*, 26(1a), 1-13. Doi:10.1177/2156759X221086739
- Strear, M. M., Van Velsor, P., DeCino, D. A., & Peters, G. (2018). Transformative school counselor leadership: An intrinsic case study. *Professional School Counseling*, 22(1), 1-9. Doi:10.1177/2156759X18808626
- Supreme Council of the Cultural Revolution (SCCR). (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation in the public formal education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Cultural Revolution Council Secretariat. (Persion)
- Tavakoli, Y., Izadi, A. A., Mostafa Pur, F., Fuladi, A. A., & Mohammad Khani, S. (2007). *Guidance and counseling programs and activities in secondary and pre-university period*. Third edition, Tehran: Varai Danesh. (Persion)
- Terrin, É., & Triventi, M. (2023). The effect of school tracking on student achievement and inequality: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 93(2), 236-274. Doi:10.3102/00346543221100850
- Torunoğlu, H., & Gençtanırım, D. (2015). The perceptions of school counselors about the counseling and guidance programs of vocational high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 368-376. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.675
- vojdani hemmat, M., & Kalantar Hormozi, A. (2022). Study of school counselors' perceptions on their professional role. *Biannual Journal of Applied Counseling*, 11(2), 105-136. doi: 10.22055/jac.2021.38252.1824
- Vojdani hemmat, M., Salimi Bajestani, H., Kalantar Hormozi, A., & farahbakhsh, K. (2021). Formulation comprehensive student academic guidance model based on developmental approach. *Cultural Psychology*, 5(1), 24-58. Doi : 10.30487/jcp.2021.275677.1244 .(Persion)

- Waalkes, P. L., Gonzalez, L. M., & Brunson, C. N. (2019). Vision boards and adolescent career counseling: A culturally responsive approach. *Journal of Creativity in Mental Health, 14*(2), 205-216. Doi :10.1080/15401383.2019.1602092
- Warren, J. M., Coker, G. L., & Collins, M. L. (2019). Children of incarcerated parents: Considerations for professional school counselors. *Professional Counselor, 9*(3), 185-199. Doi:10.15241/jmw.9.3.185
- Whiston, S.C. and Sexton, T.L. (2011), A Review of School Counseling Outcome Research: Implications for Practice. *Journal of Counseling & Development, 76*, 412- 426. Doi:10.1002/j.1556-6676.1998.tb02700.x
- Wilder, C. (2018). Promoting the role of the school counselor. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research, 45*(2), 60-68. Doi:10.1080/15566382.2019.1646085
- Wong, L. P. W., & Yuen, M. T. (2019). Career guidance and counseling in secondary schools in Hong Kong: A historical overview. *Journal of Asia Pacific Counseling, 9*(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.18401/2019.9.1.1>
- Wood, C., & Rayle, A. D. (2006). A model of school counseling supervision: The goals, functions, roles, and systems model. *Counselor Education and Supervision, 45*(4), 253-266. Doi :10.1002/j.1556-6978.2006.tb00002.x
- Yeo, L. S., & Lee, B. O. (2014). School-based counselling in Singapore. *Journal of Asian Pacific Counselling, 4*(2), 69-79. Doi :10.18401/2014.4.2.7
- Yilmaz, Ü. & Turk, F. (2020). The Effect of Peer Mediation Training on Self-Efficacy, Locus of Control and Conflict Resolution Skills. *International Journal of Human and Behavioral Science, 6*(1), 1-16. Doi : 10.19148/ijhbs.746707
- Ziomek-Daigle, J., Goodman-Scott, E., Cavin, J., & Donohue, P. (2016). Integrating a Multi-Tiered System of Supports With Comprehensive School Counseling Programs. *The Professional Counselor, 6*(3), 220-232. Doi :10.15241/JZD.6.3.220

